



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Tegn på god inklusion

Evaluering & indikatorer på effektiv inklusion i Vordingborg Kommune

Engsig, Thomas Thyrring; Næsby, Torben; Qvortrup, Lars

Publication date:
2016

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Engsig, T. T., Næsby, T., & Qvortrup, L. (2016). *Tegn på god inklusion: Evaluering & indikatorer på effektiv inklusion i Vordingborg Kommune*. (1 udg.) Aalborg Universitetsforlag. FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Laboratorium for
forskningsbaseret
skoleudvikling og
pædagogisk praksis,
Institut for Læring og Filosofi,
Aalborg Universitet

Thomas T. Engsig
Torben Næsby
Lars Qvortrup

TEGN PÅ GOD INKLUSION

Evaluerings- & indikatorer på effektiv inklusion i Vordingborg Kommune

FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer.
AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Laboratorium for
forskningsbaseret
skoleudvikling og
pædagogisk praksis,
Institut for Læring og Filosofi,
Aalborg Universitet

Thomas T. Engsig
Torben Næsby
Lars Qvortrup

TEGN PÅ GOD INKLUSION

Evaluering & indikatorer på effektiv inklusion i Vordingborg Kommune

FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer.
AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

TEGN PÅ GOD INKLUSION. Evaluering & indikatorer på effektiv inklusion i Vordingborg Kommune
Thomas T. Engsig, Torben Næsby og Lars Qvortrup

Forfatterne:

- Lektor og ekstern konsulent Thomas T. Engsig
UC Nordjylland og Institut for læring og filosofi, AAU
- Lektor og ekstern konsulent Torben Næsby
UC Nordjylland og Institut for læring og filosofi, AAU
- Professor Lars Qvortrup
LSP, Aalborg Universitet

© Aalborg Universitetsforlag og forfattere, 2016

Skriftserieredaktion:

Professor Thomas Nordahl, SePU, Høgskolen i Hedmark
Professor Bengt Persson, RCIW, Högskolan i Borås
Professor Lars Qvortrup, LSP, Institut for læring og filosofi, AAU

Redigering:

Professor Lars Qvortrup, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis,
(LSP), Aalborg Universitet

Korrektur og opsætning:

Sekretær Annemette Helligsø, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Udgiver:

Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
T 99407140
F 96350076
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

©2016 Udgiver og forfatterne

ISBN: 978-87-7112-579-5

ISSN: 2246-4395

Indhold

Resume	6
Baggrund og projektmål.....	6
Definition på inklusion	7
Fremgangsmåde.....	7
Teorigrundlag	8
Resultat	9
Inklusion i skolen.....	10
Inklusion i dagtilbuddet	11
 Kapitel 1: Indledning	 13
Projektopgaven	13
Baggrund for projektet.....	14
 Kapitel 2: Teoretisk forankring.....	 18
Definition af inklusionsbegrebet.....	19
 Kapitel 3: Tematisk litteraturstudie	 26
 Kapitel 4: Skolen	 28
Kultur, strategi og praksis i skolen	28
Inkluderende skolekultur	28
Inkluderende strategier i skolen.....	30
Inkluderende praksis i skolen	32
Indikatorer på inklusion i skolen – en operationalisering	34
Observationsguide – skole	36
Interviewguide – elever	38
Interviewguide – lærere og pædagoger	39
 Kapitel 5: Dagtilbud	 44
Kultur, strategi og praksis i dagtilbud	44
Inkluderende dagtilbudskultur	45
Inkluderende dagtilbudsstrategier	47
Inkluderende dagtilbudspraksis	48
Indikatorer på inklusion i dagtilbud – en operationalisering	50
Observationsguide – dagtilbud	51
Interviewguide - pædagoger	53
Interviewguide – børn.....	53
 Kapitel 6: Analyse skole.....	 54
Sammenfatning	54

Inkluderende kultur	54
Inkluderende strategier.....	55
Inkluderende praksis.....	56
Skole A.....	56
Skole B.....	64
Skole C.....	71
Skole D.....	78
Skole E.....	83
Det endelige evalueringsskema: Tegn på god inklusion.....	91
Tegn på god inklusion – erfaringer med evalueringsskemaet i skolen.....	93
 Kapitel 7: Analyse dagtilbud	96
Sammenfatning	96
Inkluderende kultur	96
Inkluderende strategi.....	97
Inkluderende praksis.....	98
Børnehave A.....	99
Børnehave B.....	105
Børnehave C.....	111
Børnehave D.....	121
Børnehave E	128
Det endelige evalueringsskema: Tegn på god inklusion.....	133
Tegn på god inklusion – erfaringer med evalueringsskemaet i dagtilbud	135
 Kapitel 8: Perspektivering.....	140
 Referencer.....	142
 Bilag.....	148
Vejledning til evalueringsskemaet – Tegn på god inklusion.....	148

Resume

Baggrund og projektmål

Ifølge lov om inklusion, der blev vedtaget af Folketinget i 2012, skal børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kan gennemføres med støtte i mindre end ni undervisningstimer ugentligt, inkluderes i almenundervisningen. Loven var en reaktion mod den vækst i henvisninger til specialundervisning, som man havde været vidner til i de mange foregående år til trods for enighed om, at flest mulige børn skal inkluderes i almenundervisningen. Målet med loven var, at 96 procent af alle børn skal inkluderes i almenundervisningen, hvilket svarer til et mer-optag i almenundervisningen på ca. 10.000 børn sammenlignet med den foregående situation. Da det samlede antal elever er ca. 650-700.000, svarer det til ca. ét barn per anden eller tredje klasse.

Men hvordan kan lærere og pædagoger i folkeskolen og i dagtilbuddet varetage opgaven med at inkludere flere børn end tidligere, herunder børn som tidligere ville have været henvist til specialforanstaltninger? Dette kræver for det første viden om hensigtsmæssige metoder til inkluderende undervisning, sådan at så mange børn som muligt kan inkluderes i det formelle læringsfællesskab og i skolens mange andre fællesskaber. Men en anden vigtig forudsætning er, at man kan se, om inklusionsindsatsen er lykkedes. Forudsætningen er med andre ord, at der udvikles tegn på inklusion, ligesom man i andre sammenhænge har udviklet tegn på læring (Hattie, 2009 og 2013). Det grundlæggende spørgsmål er: Hvordan ved vi som lærere og pædagoger, om vores inklusionsindsats er lykkedes? Og hvordan kan vi med henblik på en kollektiv indsats identificere fælles kriterier for succesfuld inklusion?

Formålet med projektet "tegn på god inklusion", der er blevet støttet af UVM og som er gennemført i samarbejde mellem på den ene side lærere, pædagoger og ledere i Vordingborg Kommune og på den anden side forskere fra LSP (Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis) er netop dette: At gøre det muligt for inklusionsaktører (lærere, pædagoger, ledere og ansatte med særlige opgaver) at give svar på spørgsmålet: Hvordan ved vi, om vores inklusionsindsats er lykkedes? Hvad er tegnene på vellykket inklusion?

Baggrunden for projektet er, at det i arbejdet med inklusion er vigtigt, at alle involverede parter kan følge med i, om de initiativer, der sættes i gang i kommunen og på de enkelte skoler og dagtilbud, også bidrager til de tilsigtede resultater. Det lykkes i nogle tilfælde at opnå de ønskede forandringer, mens man i andre tilfælde kan opleve at kaste mange kræfter og ressourcer efter indsatser, som i praksis viser sig kun at skabe meget begrænsede resultater.

Det er grunden til at kommuner, skoler og dagtilbud efterspørger metoder til at se, hvorvidt inklusion lykkes – altså om de anvendte inklusionsindsatser har en reel effekt for børnene.

Hertil mangler de en fælles forståelse og definition af, hvad god inklusion er, og hvad der er tegn på vellykket inklusion. Kun på dette grundlag kan man arbejde effektorienteret og rationelt med inklusion, dvs.:

1. identificere observerbare mål for inklusion
2. sætte indsatser i gang, som skal realisere disse mål
3. efterfølgende afgøre, om de identificerede mål er nået eller ikke nået.

Det centrale spørgsmål er, hvordan inklusionsaktørerne kan se, om inklusionsindsatsen lykkes. Dette spørgsmål kan operationaliseres i tre underspørgsmål:

- Udarbejdelse og accept af en overordnet definition på inklusion: Dvs. svar på spørgsmålet: Hvad er inklusion?
- Udarbejdelse og accept af en række indikatorer på inklusion. Dvs. svar på spørgsmålet: Hvordan kan vi se, når inklusion lykkes?
- Identifikation og vurdering af nogle centrale indsatser til vellykket inklusion. Dvs. svar på spørgsmålet: Hvad skal vi gøre for at skabe inklusion

Det er netop disse tre underspørgsmål, der skulle besvares i projektet i Vordingborg Kommune.

Definition på inklusion

En fundamental hypotese for projektet i Vordingborg er, at inklusion først lykkes, når børnene selv oplever sig inkluderet, samt at inklusion både omfatter inklusion i læringsfællesskaber, men også i andre af børns og elevers forskellige fællesskabsformer.

Det primære fokus i projektet rettes mod voksenorganiserede fællesskaber i skolen og i dagtilbuddet, det vil sige professionelt planlagte, målstyrede og pædagogisk ledede fællesskaber med klassen/børnegruppen som arena. I disse voksenorganiserede fællesskaber vil der imidlertid altid eksistere en række forskellige interaktionssystemer, der er flettet ind i hinanden. I enhver klasse følger eleverne med i undervisningen, samtidig med at de positionerer sig i forhold til hinanden i legegrupper, kammeratskabsgrupper og små grupper med to eller tre personer. I nærværende projekt ser vi på alle disse former for interaktioner mellem børn og voksne og mellem børnene indbyrdes, fordi de alle spiller en rolle i spørgsmålet om vellykket eller mislykket inklusion.

Fremgangsmåde

Projektet er som allerede nævnt blevet gennemført i samarbejde mellem på den ene side ledelse og lærere på fem skoler og pædagoger i fem dagtilbud i Vordingborg kommune og på den anden side forskere fra LSP (Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis) på Aalborg Universitet. Disse parter har i fællesskab afprøvet og udviklet tegn på god inklusion som baggrund for indsatser i og med praksis.

På baggrund af et desk-study (et tematisk litteraturstudie) har forskerne udviklet et evalueringsskema "Tegn på god inklusion", der faciliterer en udviklingsproces i dagtilbud og skoler, hvor praksis udvikles ved, at lærere og pædagoger i samarbejde med forskerne afprøver, eksperimenterer med, reflekterer over samt justerer og udvikler den konkrete indsats. Som processtøtte til at facilitere udviklingsprocessen, har der i projektets afsluttende fase, med afprøvning af evalueringsskemaer, også været tilknyttet proceskonsulenter fra "Inklusionsudvikling"¹.

Teorigrundlag

Projektets overordnede forståelse af inklusion er forankret i den såkaldte matrix-definition udviklet af forskergruppen i Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis (Qvortrup, 2012). Ifølge denne definition må man skelne mellem fysisk, social og psykisk inklusion. De tre typer af inklusion defineres på følgende måde: Den fysiske inklusion afgøres ud fra spørgsmålet om tilstedeværelse og/eller fravær. Den sociale inklusion afgøres ud fra spørgsmålet om deltagelse eller ikke-deltagelse. Den psykiske inklusion afgøres ud fra spørgsmålet om oplevelse af inklusion: Oplever individet sig som inkluderet, eller gør det ikke? (Qvortrup, 2012, s. 13).

Desuden kan inklusion foregå i forskellige sociale kontekster. I inklusionsmatrixen skelnes der mellem:

- Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber
- Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)
- Uformelle, voksenorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)
- Selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)
- Barn-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)

Naturligvis kan man også forestille sig andre former for fællesskaber, fx digitale fællesskaber. Hvor de tre "typer" af inklusion er logisk begrundet, er listen over sociale kontekster empirisk afgrænset og begrundet.

Resultatet er følgende inklusionsmatrix, som udgør grundlaget for at identificere tegn på inklusion: Hvordan kan lærere, pædagoger og andre inklusionsaktører se, om eleven/barnet er fysisk, socialt og psykisk inkluderet i de forskellige sociale kontekster, som findes på og i tilknytning til skolen, og hvordan kan de identificere pædagogiske tiltag som sikrer, at inklusion lykkes i alle disse kontekster?

1 Inklusionsudvikling består af en leder og 13 konsulenter, der understøtter kvalificeringen af 20 samarbejdskommuners omstilling til øget inklusion på dagtilbuds- skole- og fritidsområdet. Inklusionsudvikling er etableret i samarbejde mellem Undervisningsministeriet og Social- børne- og integrationsministeriet for perioden 2012 -2015.

Inklusionsmatrix	Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psykisk (oplevelt) inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber			
Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			
Uformelle, voksenorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			
Selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			
Barn-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			

Resultat

På baggrund af litteraturreview, observationsstudier og fokusgruppeinterviews er der blevet opstillet skemaer over de tegn på henholdsvis fysisk, social og psykisk inklusion, som parterne er blevet enige om er relevante for inklusionsarbejdet. Det er imidlertid vigtigt at understrege, at disse tegn kun er vejledende og kan bruges som inspiration. Lige så vigtig er selve processen, nemlig i fællesskab mellem alle inklusionsaktører at opstille de tegn på inklusion og dermed de kriterier for vellykket inklusion, som man i fællesskab arbejder ud fra.

Det er vigtigt at have fælles mål for indsatserne, og det er vigtigt at vide, om indsatsen er lykkedes, eller om der skal afprøves nye fremgangsmåder.

Skemaet omfatter dels en liste for skolen, dels en liste for dagtilbuddet, og den foreslår en række tegn på vellykket fysisk, social og psykisk inklusion. Vi håber og forventer, at listen kan bruges som inspiration for inklusionsarbejdet i mange andre skoler og dagtilbud i Danmark, først og fremmest i arbejdet med at man selv udarbejder tegn på god inklusion som grundlag for det fortsatte arbejde med samarbejde om vellykkede inklusionsindsatser.

Inklusion i skolen

Inklusionstype	Tegn på vellykket inklusion
Fysisk inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcepersoner er integreret i almenundervisningen i vores klasse • Skolens forskellige rum (der er fysisk tilgængelige for alle) inddrages i aktiviteterne • Lærere og pædagoger forholder sig systematisk, reflekterende og analytisk i forhold til eventuelle barrierer for læring og deltagelse i vores klasse eksempelvis gennem klasseledelse og undervisningsdifferentiering • Adfærdsregler udformes i fællesskab af lærere og elever i vores klasse, og elever bliver ikke ekskluderet fra fællesskabet på grund af adfærd • Timerne i vores klasse er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen • Elevfravær i vores klasse er reduceret til et minimum
Social inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Lærere og pædagoger i vores klasse inddrager elevernes interesser og reflekterer systematisk over elevernes forudsætninger i undervisningen • Lærere og pædagoger i vores klasse sammensætter grupper, så alle føler sig værdsatte • Lærere og pædagoger støtter og anerkender eleverne i vores klasse og giver tilpasset feedback • Mobning er reduceret til et minimum i vores klasse • Eleverne involveres aktivt i deres egen læring • Lærere og ressourcepersoner i vores klasse samarbejder om planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen • Eleverne i vores klasse tager hensyn til andre i handling • Eleverne i vores klasse inviterer hinanden til aktiviteter og bidrager med ideer og forslag samt anerkender andres perspektiver • Eleverne i vores klasse tager ordet i undervisningen og engagerer sig aktivt • Lærere og pædagoger i vores klasse er optaget af at styrke betingelserne for læring og deltagelse for alle • Lærere, pædagoger og elever i vores klasse behandler hinanden med respekt • Lærere og pædagoger arbejder aktivt på at begrænse diskriminerende praksis i vores klasse • Undervisningen i vores klasse er tilpasset mangfoldigheden i elevgruppen og tager udgangspunkt i tilpassede elevplaner og vurdering
Psykisk inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Eleverne i vores klasse viser glæde og positive følelser • Eleverne i vores klasse lytter til hinanden og er empatiske • Eleverne i vores klasse viser lyst til at deltage i aktiviteter i og uden for klassen • Elever og lærere i vores klasse har en grundlæggende positiv forståelse af mangfoldighed og værdsætter og anerkender hinanden

	<ul style="list-style-type: none"> • Eleverne i vores klasse viser lyst til at samarbejde med hinanden • Eleverne i vores klasse deltager aktivt i undervisningen og stiller spørgsmål • Eleverne i vores klasse henvender sig til klassekammerater eller voksne, såfremt han/hun er i vanskeligheder • Eleverne i vores klasse oplever sig som en del af klassens fællesskaber og udviser glæde • Eleverne føler sig trygge i klassens rammer • Eleverne i vores klasse har oplevelser af mestring og viser selvtillid og selvværd • Eleverne i vores klasse oplever ikke mobning
--	---

Inklusion i dagtilbuddet

Inklusionstype	Tegn på vellykket inklusion
Fysisk inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Børnene i vores dagtilbud oplever ikke mobning • Aktiviteterne er afstemt med børnene, og børnene er medbestemmende i valg af aktiviteter og former • Der er variation mellem legegrupper og regelmæssige større fælles projekter • Børn og pædagoger udformer regler i fællesskab • Aktiviteterne gennemføres i forskellige rum - i og uden for dagtilbuddet • Børnene har steder de kan lege uforstyrret • Der anvendes fælles (i samarbejde med forældrene) besluttede interventions-programmer (fx "Fri for mobberi", ICDP) • Der anvendes fælles (i samarbejde med forældrene) besluttede interventions-programmer (fx "Fri for mobberi", ICDP) • Vi giver tydelige forklaringer og signaler til, hvad der skal ske • De børn, der afleveres, tages imod af en pædagog og hjælpes i gang med en aktivitet eller leg • Der benyttes redskaber/værktøjer til vurdering af inklusion • Der er billeder, tegn og materialer på væggene på stuen, der kan guide børnene, og som vi har dialoger om
Social inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Voksne: • Vi viser indsigt i børnenes udvikling og sensibilitet samt lydhørhed over for børnenes ytringer • Vi lytter til børnene, når de har noget at fortælle • Vi siger børnene er dygtige, når de gør noget godt • Vi udformer regler i fællesskab med børnene • Vi fortæller børnene, hvad der skal ske, og hvad de skal gøre • Vi trøster børnene, når de er kede af det • Vi ændrer aktiviteten undervejs – ud fra børnenes behov • Vi anvender fælles besluttede interventions-programmer (fx "Fri for mobberi", ICDP) • Vi opfordrer til dialog og refleksion, og vi stiller refleksive (innovative og åbne) spørgsmål • Vi understøtter børnenes hukommelse • Børn:

	<ul style="list-style-type: none"> • Børnene roser, støtter, opmuntrer hinanden og er positive over for andre • Børnene kan komme med i andres lege og aktiviteter og kommer med forslag og ideer • Børnene tager hensyn til andre i handling - De lytter når nogen siger fra • Børnene tager initiativ til social kontakt på en passende måde • Børnene kommunikerer hensigtsmæssigt og konfliktforebyggende • Børnene løser konflikter selv eller beder en voksen om hjælp • Børnene ved hvad de skal - og venter på tur, hvis det er nødvendigt
Psykisk inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Børnene viser lyst til at være med i leg og aktivitet • Børnene lytter til andre og er indfølelse • Børnene viser glæde og viser følelser • Børnene viser de kan lide de voksne • Børnene vil gerne have fysisk kontakt • Børnene henvender sig til de voksne • Børnene er med i leg • Børnene følger de voksnes ideer • Børnene stiller spørgsmål • Børnene (barnet) kan lide de andre børn • Barnet har en ven/alle børn har en ven • Børnene vil gerne afleveres • Børnene er aktive i samspillene, synger med og laver fagter i sanglege

Kapitel 1:

Indledning

I arbejdet med inklusion er det centralt løbende at kunne følge med i, om de initiativer, der sættes i gang i kommunen, også bidrager til de tilsigtede resultater. Det lykkes i nogle tilfælde at opnå de ønskede forandringer, mens man i andre tilfælde kan opleve at kaste mange kræfter og ressourcer efter indsatser, som viser sig kun at skabe meget begrænsede resultater i praksis.

Kommuner og skoler efterspørger metoder til at se, hvorvidt inklusion lykkes – altså om det har en reel effekt på børnene. Hertil mangler de en fælles forståelse og definition af, hvad god inklusion er. De eksisterende indsatser og resultater på området skal derfor også klarlægges og synliggøres.

Der kan være store gevinster at hente ved at bruge evaluering som et systematisk værktøj til løbende at fokusere og justere inklusionsindsatsen, så kommunen og skolerne ved, hvad der skal gøres mere af, og hvor der eventuelt kan være behov for justeringer. På den måde kan kommunerne og skolerne sikre, at ressourcerne anvendes bedst muligt og med størst muligt udbytte for børnene. Det bliver derfor også afgørende for en god evaluering, at der opstilles nogle stærke indikatorer for de forandringer, man ønsker at opnå.

Projektopgaven

Ledelse og lærere på fem skoler og pædagoger i fem dagtilbud i Vordingborg Kommune har sammen med forskere fra Aalborg Universitet² afprøvet og udviklet tegn på god inklusion som baggrund for indsatser i og med praksis.

På baggrund af et desk-study (et tematisk litteraturstudie) har forskerne udviklet et evalueringsskema "Tegn på god inklusion", der faciliterer en udviklingsproces i dagtilbud og skoler, hvor praksis udvikles ved, at lærere og pædagoger i samarbejde med forskerne afprøver, eksperimenterer med, reflekterer over samt justerer og udvikler den konkrete indsats. Som processtøtte til at facilitere udviklingsprocessen, har der i projektets afsluttende fase, med afprøvning af evalueringsskemaer, også været tilknyttet proceskonsulenter fra "Inklusionsudvikling".³

² LSP, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis

³ Inklusionsudvikling består af en leder og 13 konsulenter, der understøtter kvalificeringen af 20 samarbejdskommuners omstilling til øget inklusion på dagtilbuds- skole- og fritidsområdet. Inklusionsudvikling er etableret i samarbejde mellem Undervisningsministeriet og Social- børne- og integrationsministeriet for perioden 2012 -2015.

Forsknings- og udviklingsprojektets målsætning og systematik og anvendelse af evalueringsskemaer skal bidrage til, at der skabes en systematisk indsigt i og forståelse af praksis samt opsamles og udvikles viden om praksis, konkrete metoder og redskaber i forhold til inklusionsarbejdet.

Forskerne, Inklusionsudvikling samt dagtilbud og skoler har i samarbejde defineret et fælles afsæt, der skal skabe mulighed for løbende at kunne følge med i, om de initiativer, der igangsættes i kommunen og i institutionerne også bidrager til de tilsigtede resultater. Som forudsætning herfor er problemstillingen: hvordan kan inklusionsaktørerne se, om inklusionsindsatsen lykkes? Dette spørgsmål er operationaliseret i tre underspørgsmål:

Udarbejdelse og accept af en overordnet definition på inklusion: Dvs. svar på spørgsmålet: Hvad er inklusion?

Udarbejdelse og accept af en række indikatorer på inklusion. Dvs. svar på spørgsmålet: Hvordan kan vi se, når inklusion lykkes?

Identifikation og vurdering af nogle centrale indsatser til vellykket inklusion. Dvs. svar på spørgsmålet: Hvad skal vi gøre for at skabe inklusion?

Nærværende rapport kan inspirere til, hvad skoler, dagtilbud og forvaltninger i kommunerne kan gøre for at styrke inklusionen. Der er anvisninger til hvordan, der kan arbejdes med tegn på god inklusion, og der er konkrete praksiseksempler fra arbejdet i kommunen. Rapporten henvender sig således til relevante målgrupper i kommunerne nationalt.

Projektets erfaringer og resultater, både med fokus på det, der virker, og på dilemmaer og udfordringer, formidles i nærværende rapport, ligesom projektdeltagere og forskere har bidraget med såvel skriftlig som mundtlig formidling. I samarbejde med Inklusionsudvikling er der blevet afholdt en temadag lokalt og en række workshops nationalt for interesserede kommuner, hvor forskere og deltagere fra skoler og dagtilbud i Vordingborg har formidlet viden og erfaringer fra projektet.

Tak til lærere, ledere og pædagoger i Vordingborg Kommune for deltagelsen i projektet og for den store arbejdsindsats, der er blevet lagt for dagen.

Forskerne har endvidere udarbejdet en artikel til www.inklusionsudvikling.dk., tilgængelig på <http://www.emu.dk/modul/tegn-viser-om-indsatsen-lykkes>

Baggrund for projektet

Det er centralt, at skoler, dagtilbud, lærere og pædagoger har mulighed for løbende at kunne følge med i, hvorvidt de pædagogiske interventioner, der igangsættes, reelt når de opstillede formål og mål. I forbindelse med nærværende projekt er det således afgørende, at kommunen, de enkelte skoler, dagtilbud og pædagogiske professionelle har mulighed for at skabe viden om, hvorvidt inklusion lykkes og har en reel betydning for det enkelte barn.

Formålet med forsknings- og udviklingsprojektet er bl.a. at udvikle en fælles definition og forståelse af, hvad god inklusion er, og hvilke tegn der kan indikere vellykket inklusion. Vi ved fra forskning, at det er afgørende, at de professionelle har en fælles forståelse af, hvad god inklusion er, samt at en fælles definition er en forudsætning for en inkluderende grundholdning (Hargreaves & Fullan, 2012; Nind, 2004; Dyssegaard, 2013 & Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen, 2014).

På den baggrund lægger vi vægt på både standardiserede og objektive kriterier og på relative (subjektive) kriterier, der er kontekstbestemte (Siraj-Blatchford & Mayo, 2012).

En fundamental hypotese for projektet i Vordingborg er, at inklusion først lykkes, når børnene selv oplever sig inkluderet, samt at inklusion både omfatter inklusion i læringsfællesskaber, men også i andre af børns og elevers forskellige fællesskabsformer.

Det primære fokus i projektet er på voksenorganiserede fællesskaber i skolen og i dagtilbuddet. Det vil sige professionelt planlagte, målstyrede og pædagogisk ledede fællesskaber med klassen/børnegruppen som arena.

I disse voksenorganiserede fællesskaber vil der imidlertid altid være en række interaktionssystemer, der er flettet ind i hinanden. I nærværende projekt ses således på interaktionerne mellem børn og voksne og mellem børnene indbyrdes.

Projektet har til formål at styrke anvendelsen af systematiseret evaluering af inklusionsprocesser, således at disse – på baggrund af empiriske data – løbende kan justeres med det formål at sikre reel inklusion.

Dette hviler på den antagelse, at vi kan benytte os af pædagogiske interventioner, der ifølge forskning sandsynligvis vil have en positiv effekt, men det er først, når vi på baggrund af indsamlede kontekstnære data kan se, hvorvidt de interventioner, vi har igangsat, har en betydning og effekt.

Projektforløbet kan beskrives i følgende hovedpunkter:

1. Projektet startede med en kompetenceudviklingsaktivitet i Vordingborg Kommune (12. november 2014), hvor forvaltning og alle de relevante lærere og pædagoger deltog, hvor LSP præsenterede projektet, især den grundlæggende definition af inklusion, og hvor der blev arbejdet med forståelse af inklusionens forskellige dimensioner.
2. Dernæst blev der arbejdet med tegn på vellykket inklusion. Ud over litteraturstudie indgår der udvikling af indikatorer i dialog med de deltagende pædagoger, lærere og børn/elever. I den forbindelse gennemførte forskerne observationer og fokusgruppeinterviews (voksne/ børn) i henholdsvis fem klasser og fem dagtilbud (19 – 23. januar 2015).

3. På baggrund af observationer og interview udviklede forskerne et evalueringsværktøj med et handlingsperspektiv, der kan bruges i flere sammenhænge i praksis. Evalueringsværktøjet "Tegn på god inklusion" og resultaterne af observation og interview er præsenteret for deltagerne samt for interesserede på alle niveauer i Vordingborg Kommune på en konference i Vordingborg Kommune (13. april 2015). Evalueringsværktøjet – inklusions-skemaet – er efterfølgende blevet testet i institutionerne og yderligere valideret gennem et opfølgende interview (voksne) (maj 2015).
4. Resultaterne af arbejdet med "Tegn på god inklusion" er blevet præsenteret for interesserede kommuner og andre interessenter på en konference, afholdt af UVM (12. maj 2015 i Odense). Her formidlede forskerne og to repræsentanter fra Vordingborg Kommune projektarbejdet og evalueringsværktøjet.
5. Som endelig afslutning og formidling af projektet foreligger nærværende rapport, en artikel i evalueringstidsskriftet CEPRA- striben nr. 18 (Næsby, 2015) og en kort formidlende tekst i inklusionsnetværkets publikation (EMU: Qvortrup, 2015).

Aktivitetsmodel

Formål	Identifikation af inklusions/ eksklusions-indikatorer	Eksplitering af indikatorer og inddragelse af deltagerne	Analyse med inklusion-matrix	Målsætning	Beslutning af handling	Rapportering	Opsamling
	Observation	Beskrivelse	Analyse	Mål	Intervention	Refleksion	Validering
Opgave	Observationer analyseres og præsenteres i inklusions-matricen	Tilbagemelding med inklusions-matrix der følges op af interviews	Indlejring af indikatorer i matrix	Præsentation af indikatorer og strategier for inklusion	Afprøvnings	Observation og registrering Opfølgende interviews	Analyse og rapport
Hvornår	Efterår 14	Efterår 14	Efterår 14	Vinter 15	Vinter 15	Forår 15	Forår 15
Hvem	Forskerne og deltagerne	Forskerne og deltagerne	Forskerne	Alle	Deltagerne	Forskerne og deltagerne	Forskerne



Kapitel 2:

Teoretisk forankring

Projektets overordnede forståelse af inklusion er forankret i den såkaldte matrix-definition udviklet af forskergruppen i Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis (Qvortrup, 2012). Definitionen er blandt andet en respons på en række udbredte nationale og internationale definitioner på inklusion, der med fordel kan kvalificeres særligt med henblik på signifikansen af det enkelte barns subjektive oplevelse af at være inkluderet.

De aktuelle definitioner i forhold til begrebet inklusion, i en dansk sammenhæng, er inden for skoleområdet primært informeret af den såkaldte Manchester-definition og den anvendte definition i et større systematisk review vedrørende inklusion foretaget af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Ainscow, Dyson, & Booth, 2006; Dyssegaard, Larsen, & Tiftikci, 2013).

Inden for dagtilbudsområdet bygges på viden fra en kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje, Danmarks Evalueringsinstitut (2014), SFI rapporten *Daginstitutionens betydning for børns udvikling* og fra forskningen om kvalitet i dagtilbud (Bauchmüller et al, 2011; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010; Sheridan, Samuelsson & Johansson, 2009; Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen, 2014, Næsby, 2014).

I LSPs forståelse af inklusionsbegrebet ligger en flerdimensionalitet, der indfanger såvel typer af inklusion samt forståelsen af multiple fællesskaber. Disse to dimensioner, der tilsammen udgør definitionen af inklusion, kan sammenfattes i nedenstående model:

Inklusionsmatrix	Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psykisk (oplevet) inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber			
Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			
Uformelle, voksenorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			
Selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			
Barn-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			

Skemaet operationaliseres nedenfor, hvor en række udsagn i modellens udfaldsrum udgør inklusionsindikatorer.

Definition af inklusionsbegrebet

Inklusion betyder traditionelt at "medregne" og er det modsatte af eksklusion, der betyder at "udelukke". Det stærke fokus, der ses i tiden politisk, administrativt og pædagogisk, kræver, at vi skærper blikket for, hvordan lærere og pædagoger påtager sig ansvaret for at medregne alle. Når alle børn og unge, jævnfør den etiske og den pragmatiske diskurs (Engsig, 2012), har ret til at deltage i fællesskaber, bliver det tydeligt, at deltagelsen i sig selv har stor betydning (Næsby & Qvortrup, 2014). Alle har ret til at være med; så den pædagogiske udfordring og opgave bliver at styrke fællesskaberne på en sådan måde, at alle får mulighed for at deltage i og bidrage til fællesskabet. Man udvikler sig ved at deltage i et udviklende fællesskab, og man udvikler sig ved at reflektere over sin deltagelse i fællesskaber.

Til inklusion – i sociologisk perspektiv, dvs. i forholdet mellem den enkelte og fællesskabet - hører også det modsatte; eksklusion (Jönhill, 2012; Næsby & Qvortrup, 2014; Qvortrup & Qvortrup, 2015), dvs. at være uden for specifikke fællesskaber i risiko for at blive socialt udsat og ikke regnet for værende af værdi for andre. Nyere forskning har påvist, at de pædagogiske institutioner undertiden ufrivilligt kommer til at medvirke til eksklusion af børn (Kjær, 2010). Der er – ofte skjulte – eksklusionsmekanismer, både i samfundet, i kulturen, i skolen, i organisationen i dagtilbuddet; ja endog som fordomme hos den enkelte pædagog og lærer.

Til inklusion – i psykologisk perspektiv, dvs. i forholdet mellem den enkelte og den enkeltes identitet - hører også det modsatte; eksklusion, dvs. individets behov for at ekskludere sig selv, for at blive sig selv (Qvortrup & Qvortrup, 2015).

Rapportens definition af inklusion som mål lyder: at være anerkendt som værdifuld deltager i det kommunikative samspil i skolens og dagtilbuddets fællesskaber. "Anerkendt", fordi det tilgodeser kravet i matrixdefinitionen om at være psykisk inkluderet. "Samspil" fordi det tilgodeser kravet i matrixdefinitionen om at være socialt inkluderet. Forudsætningen for inklusion er derfor, at der tilrettelægges, gennemføres og gennemføres evalueringer af pædagogiske processer, der holder en sådan kvalitet, at de fremmer børns muligheder for at trives, lære og udvikle kompetencer, så de kan begå sig og få et godt liv i dag og i fremtiden

Inklusionsmatricen

Vi har i LSP-gruppen arbejdet på at udvikle en sociologisk analysemodel, og en definition, der kan håndtere denne kompleksitet (Qvortrup, 2012).

Baggrunden for dette arbejde var den såkaldte "Manchesterdefinition" på inklusion, som på det tidspunkt var det "officielle" grundlag for Ministeriet for Børn og undervisnings arbejde med inklusion. Den lyder: "Inclusion is the continuous process of increasing the presence, participation and achievements of all children and young people in local community schools" (Manchester, 2012). Her er det ikke kun barnets tilstedeværelse, der er afgørende, men også barnets deltagelse i og udbytte af at gå på den lokale folkeskole.

Det forekommer hensigtsmæssigt, at man i definitionen af inklusion ikke bare fokuserer på tilstedeværelse, men også på de inkluderede individers aktive deltagelse. Men spørgsmålet er, om det er tilstrækkeligt at skelne mellem disse to typer inklusion, nemlig den man kunne kalde den "passive" (tæller man med i fællesskabet?) og den "aktive" (tager man del i fællesskabet?). I arbejdet med at udvikle en inklusionsmatrix foreslog vi en tredje faktor, nemlig den oplevede inklusion. Ideen er, at først når barnet også selv føler sig som en del af fællesskabet, har inklusionen været succesfuld.

Hertil kommer spørgsmålet, hvorfor udbytte – "achievement" – er med i definitionen. Det kan ikke diskuteres, at målet for folkeskolen er, at eleverne skal stimuleres til at tilegne sig kundskaber og færdigheder, eller at dagtilbud skal arbejde med og på basis af mål og læreplaner, men man kan sætte spørgsmålstejn ved, om dette også udgør en dimension af inklusionsbegrebet, eller om det snarere skal betragtes som en effekt af inklusion. Af analytiske grunde blev konklusionen, at man i definitionen bør skelne mellem inklusion og læringsudbytte, men naturligvis med den tilføjelse at meget tyder på, at det ene er en forudsætning for det andet.

Dette fremgår også indirekte af Salamanca-deklarationen. Den slår fast, at "schools have to find ways of successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities" (Salamanca, 1996, s. 6). Og den tilføjer, at "there is an emerging consensus that children and youth with special educational needs should be included in the educational arrangements made for the majority of children. This has led to the concept of the inclusive school" (Salamanca, 1996, s. 6). Skolen skal med andre ord uddanne alle børn succesfuldt: Dette er det normative mål, som man kan udarbejde mål for. At nå dette mål forudsætter, at også børn med særlige uddannelsesbehov skal inkluderes i al-

menundervisningen. Forudsætningen for dette er, at skolen skal "accommodate", dvs. give "husly", rumme, imødekomme og tjene, alle børn: "The guiding principle (...) is that schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions." (Salamanca, 1996, s. 6).

Argumentet var med andre ord, at opgaven for skoler og dagtilbud er at stimulere alle børns læring og udvikling bedst muligt, og at en afgørende forudsætning er, at så mange børn som muligt inkluderes i fællesskaberne. Konklusionen var, at det – analytisk, men også med praktiske formål for øje – var hensigtsmæssigt at adskille de to dimensioner. Dette indebærer, at man både skal kunne måle og registrere inklusionssucces og læringsudbytte, men at disse udgør to forskellige, om end sammenhængende dimensioner af det samlede billede af skolen. Man kan for anskueliggørelsens skyld sammenligne det med de to forskellige mål længde og vægt: det er praktisk at skelne mellem barnets højde og vægt, velvidende at høje børn ofte vejer mere end lave børn.

Målet er, at vi bliver så gode som mulige til at inkludere børn i skolens og de øvrige uddannelsesinstitutioners fællesskaber og til at identificere og måle inklusion på barnets præmisser. Perspektivet er, at dette er en afgørende forudsætning for at skabe mulighed for det bedst mulige lærings- og udviklingsudbytte for alle i dagtilbud og skoler.

Endelig var overvejelsen i forbindelse med udarbejdelsen af en inklusionsmatrix, at det er for enkelt alene at tale om "local community schools", dvs. om folkeskolen som inklusionsrum. De fleste sociologiske analyser af sociale fællesskaber – herunder skolen som socialt fællesskab – opererer med en flerhed af sociale rum eller socialsystemer, som individerne kan indgå i eller ekskluderes fra. Dette gælder også for skolen som fællesskab. "Skolen" omfatter i sociologisk forstand mange forskellige sociale fællesskaber, og fordi man er inkluderet i ét af disse fællesskaber, er man ikke nødvendigvis inkluderet i de andre. Påstanden er med andre ord, at en elev, der føler sig inkluderet i skolen, ikke blot er inkluderet i læringsfællesskabet, men også i de andre fællesskaber, som vedkommende indgår i eller er ekskluderet fra, og at det er det samlede billede af inklusion i og/eller eksklusion fra skolens mange fællesskaber, der afgør om inklusionsindsatsen er vellykket.

Det var disse overvejelser, der førte frem til en inklusionsmatrix, der kan begrundes og beskrives som følger:

Inklusion ses gennem to dimensioner. Den ene dimension handler om typen af inklusion. Det er den mere målorienterede side af begrebet. Hermed indføres en skelnen, der reducerer kompleksitet. Vi skal med dagtilbuddet eller skolen som reference og som organisation ikke skelne forskellige diskurser, men forskellige typer af mål. Når vi forstår inklusion som mål, forenkles forholdene, og vi kan skabe højere sensibilitet for træk, som hæmmer eller fremmer målsætningen (Thyssen, 2008, s. 173). Uanset hvordan målene konkret fastsættes, får vi afgrænset os til et bestemt funktionssystem og hermed udpeget, hvad der er rele-

vant og hvad der ikke er. Dette udelukker ikke, at man kan orientere sig efter andre funktionssystemer.

Den anden dimension omfatter de forskellige former for fællesskaber, individet enten er inkluderet i eller partielt ekskluderet fra (Jönhill, 2012). Dette udgør den mere processuelle side af begrebet, altså hvilke fællesskabsformer, der faktisk kan identificeres i pædagogisk praksis, og hvordan de på den ene side stiller krav til pædagogiske ledelse og didaktik, og på den anden side i hvilket omfang de inddrager børnenes perspektiv. I den sociologiske analyse rettes opmærksomheden på disse organisationsformer som de interaktionssystemer, vi ønsker at iagttage, ikke hvordan den enkelte pædagog eller lærer i sin bevidsthed forstår inklusion og eksklusion, men hvordan der handles og hvordan formerne interagerer med hinanden. I modsætning til den første dimension, "hvor der er tre og netop tre typer eller grader af inklusion, er inddelingen og kategorierne på den anden dimension altid et empirisk spørgsmål" (Qvortrup, 2012, s. 11), og det afhænger af kontekst og perspektiv, hvilke former, der i det helt konkrete tilfælde, er tale om.

Vi vil altså skelne mellem de forskellige typer af inklusion. Dels er dette som nævnt et spørgsmål om at kunne reducere kompleksiteten, således at der, i det mindste analytisk, kan identificeres tre forskellige mål. Dermed kan pædagogen og læreren fokusere interventionerne og hvordan ledelsen af dem kan variere. Dels er der tale om, at det udbytte, Manchesterdefinitionen har som del af definitionen, må revideres og ses i lyset af de mål, der hersker for pædagogisk praksis (Booth & Ainscow, 2002). Her er der ikke tale blot om læring, der integreres i inklusion, eller måske ligefrem ses som en forudsætning for læring, men om Dagtilbudslovens og Folkeskolelovens hele vifte af mål, der f.eks. i praksis udmøntes som mål inden for læreplanernes temaer (Dagtilbudslovens § 8) eller folkeskolens formål og fagmål.

Skal der ses på udbytte, kan det ikke reduceres til læring som effekt af inklusion. Der er andre effekter, der lige så vel kunne fremhæves, og ikke alle er lige målbare.

Og omvendt er der ikke belæg for at hævde, at inklusion altid fører til læring. Tværtimod er det almindelig kendt, at man f.eks. sagtens kan deltage i undervisning såvel fysisk som socialt inkluderet uden at lære noget. Ja, man kan vel også hævde, at man kan opleve sig inkluderet i noget, uden at lære noget i relation til formaliserede læringsmål. Det kan hjerneforskningen dokumentere. Læring er en mulighed, og det er ofte en effekt af inklusion, men det er ikke en forudsætning for inklusion. Inklusion kan medvirke til at fjerne barrierer for læring og skabe gode forudsætninger for læring (Næsby & Qvortrup, 2014). Paradoksalt nok kan man så også hævde, at man en gang imellem er nødt til at ekskludere sig selv, fx for at få ro til at tænke sig om.

En almen model for og definition af inklusion må derfor afholde sig fra at hævde noget om årsagssammenhænge og vi nøjes med at skelne mellem tre typer af inklusion på den ene side, og en række empirisk funderede former og processer på den anden side.

Typer af inklusion

De tre typer af inklusion i den første dimension definerer vi på denne måde: For det første den fysiske inklusion som afgøres ud fra spørgsmålet om tilstedeværelse og/eller fravær. For det andet den sociale inklusion som afgøres ud fra spørgsmålet om deltagelse eller ikke-deltagelse. Og for det tredje den psykiske inklusion som afgøres ud fra spørgsmålet om oplevelse af inklusion: Oplever individet sig som inkluderet, eller gør det ikke? (Qvortrup, 2012, s. 13).

Til *den fysiske inklusion* hører både spørgsmålet om retten til at være med - konkret retten til en plads i dagtilbuddet og skolen - og retten til at deltage i en praksis, der reguleres af love og regler, altså retten til at være med i den særlige samfundsmæssige praksis, der nu engang udspiller sig i og omkring et dagtilbud og i skolen. Den professionelle opgave er altså at tilbyde børn et pædagogisk miljø, at skabe et lærings- og udviklingsrum, et fællesskab, der fremmer inklusion ved at forebygge eksklusion. Den fysiske inklusion kan videre afgøres ud fra, hvordan læringsmiljøet fysisk er indrettet; stuerne, klasselokaler, aktivitetsrum, alrum osv. Det æstetiske miljø, adgangen til materialer, typer af materialer i faglokaler og værksteder og mulighederne for udforskning af materialer og omgivelser i det hele taget. Endelig er dagtilbuddet og skolen som organisation, ledelse, personalenormering og anvendelse af ressourcer i øvrigt faktorer, der påvirker fællesskaberne og som kan fremme eller hæmme den fysiske inklusion. Den *sociale inklusion* handler om at deltage i og blive inddraget i de tætte samspil mellem børn og pædagoger/lærere og børnene imellem, som skaber den egentlige inklusion gennem kvalitet i relationerne, anerkendelse og inddragelse i de pædagogiske processer og giver varierede deltagelsesmuligheder med henblik på at skabe mening for og med deltagelsen i den bestemte kontekst.

Dagtilbudsloven uddyber, at det skal ske gennem samarbejde med forældre, skole og fritidstilbud, og gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring (LBK nr. 167 af 20/02/2015). Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati ved at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund. Konkret ser vi her på grupperinger af børnene, typer af aktiviteter, muligheder for fordybelse, for at etablere venskaber, dialogformer, og kvaliteten af pædagogernes samspil med børnene, der påvirker fællesskaberne kvalitativt, muligheden for at udvikle sociale kompetencer, og som kan fremme eller hæmme den sociale inklusion.

Med *Aftale om fagligt løft af folkeskolen*⁴ er der opstillet få klare mål for den danske folkeskole. Indfrielsen af disse afhænger i høj grad af kvaliteten af omstillingen til øget inklusion, altså af folkeskolens evne til at tilgodese alle elevers forskellige behov, så disse bliver så dygtige, de kan og trives. Disse mål, som bl.a. rummer en reduktion af elever, der klarer sig dårligt i de nationale test for læsning og matematik samt generel øget trivsel blandt folkeskolens elever, skal således tæt forbindes til målene om at skabe en inkluderende folkeskole, og kan

⁴ Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen. 7. juni 2013

fungere som overordnede udtryk for, om omstillingen til øget inklusion er en succes (Inklusionsudvikling.dk)

På samme vis som diskuteret ovenfor vedrørende Dagtilbudsloven fremhæves ligeledes i relation til Folkeskoleloven (LBK nr. 665 af 20/06/2014), at skolen skal forberede eleverne til deltagelse og medansvar i et demokratisk samfund.

Den psykiske inklusion retter fokus mod børnenes egen oplevelse af at være anerkendt og inkluderet. I psykologisk forstand altså børns oplevelse af at have indflydelse på og rådighed over egne livsbetingelser (fx evne til og ret til at vælge "til og fra"), en tryk tilknytning og en god selvopfattelse. At udvikle en oplevelse af inklusion henholdsvis eksklusion rækker her ind og påvirker identitetsdannelsen.

Inklusion i *dagtilbudspædagogik og i dagtilbuddenes fællesskaber* skal tage udgangspunkt i børnene, dvs., at børn skal have mulighed for at udfolde sig gennem leg og aktivitet på egne initiativer og præmisser (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012: Task Force Rapport nr. 2). Men som forskning viser, handler *høj kvalitet* om, at pædagogerne i dagtilbud møder børnene med pædagogisk bevidsthed og indsigt i børns intentioner og interesser og forholder sig nysgerrige over for børns spørgsmål, og at pædagogerne er læringsorienterede i deres tilgang til børnene (Næsby, 2012b). Pædagogerne skal tage stilling til, hvilke erfaringer, oplevelser, indhold og aktiviteter, der er væsentlige for børns inklusion, læring og udvikling, samtidig med at de kan gribe nuet, dvs. spontant følge op på eller tage afsæt i børnenes egne initiativer (Sheridan, 2009, s. 244). Oplevelsen af at have en ven, at have nogen at lege med, at de voksne lytter, og at de voksne viser de kan lide én påvirker fællesskabsfølelsen og fremmer børns oplevelse af inklusion. Ved at skelne mellem social og psykisk inklusion opnår vi den fordel, at modellen skelner mellem børneperspektivet og børns perspektiv.

Dvs. at når modellen anvendes til analyse af praksis indfanges børnenes eget perspektiv og ikke kun det perspektiv den, der iagttager, det der udgår fra f.eks. pædagogen, lægger til grund for iagttagelsen.

Inklusion i *skolens fællesskaber* omhandler såvel elevernes generelle trivsel som deres læringsudbytte. Som nævnt ovenfor er Aftale om fagligt løft af folkeskolen, der danner grundlaget for reformen af folkeskolen, bl.a. forankret i inkluderende hensigter forstået således, at skolen i en lang periode ikke på fyldestgørende vis har kunnet udvikle de fagligt svage elevers potentiale, og at skolen har udskilt for mange elever til den segregerede specialundervisning. Således betones, at skolen skal være indrettet, så der er plads til alle børn i fællesskaberne. Dette skal anskues i forbindelse med de overordnede målsætninger i folkeskolereformen:

1. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan
2. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater
3. Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis

Disse overordnede målsætninger er yderligere ekspliciteret gennem en række kvantificerbare målsætninger, der understreger, at mindst 80 % af eleverne skal være gode til at læse og regne, og at andelen af de allerdygtigste elever skal stige år for år, mens andelen af elever med dårlige resultater, målt i nationale test, skal reduceres år for år. På den ene side skal skolerne således navigere i en virkelighed, hvor det er politisk fastsat, at 96 % af skolens samlede elevmasse skal undervises i alment skolen og på den anden side skal skolerne – på baggrund af folkeskolereformen – reducere andelen af elever med dårlige resultater samt øge andelen af de allerdygtigste elever år for år. Med dette in mente synes det afgørende, at skolerne, lærere og ledere kan skabe viden om inkluderende processer (Engsig, 2014).

Kapitel 3:

Tematisk litteraturstudie

I det følgende beskrives den rammesætning, der guider litteraturstudiet, således at dette kan bidrage til projektets overordnede formål. Litteraturstudierne har til hensigt at informere om operationaliseringen af inklusionsmatrixen.

For at kunne foretage systematiske evalueringer, bl.a. i forhold til inklusion, er vi nødt til at operere på baggrund af en række indikatorer. Det vil sige, at vi må skabe konsensus om en række tegn, der indikerer, at vi er på rette vej. Vi ved, at det er nødvendigt med en sådan eksplicitering af markører, der kan informere om, hvorvidt vore pædagogiske interventioner er de rette. Behovet for indikatorer er bl.a. påvist af Kyriazopoulou og Weber (2009) i et større europæisk projekt. Som en del af dette, er der foretaget et review, der skal fremhæve forskning, der netop har indikatorer på inklusion som kardinalpunkt. Et af disse bidrag er Booth og Ainscows (2002) *Index for Inclusion*, der bl.a. er oversat til dansk og anvendes af over 400 britiske skoler.

Index for Inclusion vil blive anvendt som tematisk rammesætning i relation til nærværende litteraturstudie forstået således, at litteraturgennemgangen vil forholde de enkelte studier til de tre dimensioner, som Booth og Ainscow foreslår, og som vi benævner:

1. Inkluderende kultur
2. Inkluderende strategier
3. Inkluderende praksis

Dimensionen inkluderende kultur omhandler skolernes og dagtilbuddenes arbejde med at skabe trygge, udviklende, accepterende og stimulerende fællesskaber. Det vil sige, at der særligt er fokus på at skabe grundlæggende inkluderende værdier, der er ekspliciterede, således at disse bliver en del af en inkluderende kultur. De inkluderende strategier henviser til en første operationalisering af den inkluderende kultur. Der er her tale om mere konkrete strategier, der gennemsyrrer praksis forstået således, at en inkluderende grundholdning er tydelig i forbindelse med planlægning, gennemførelse og evaluering af pædagogisk praksis. Endelig er dimensionen inkluderende praksis en konkret konsekvens af den inkluderende kultur og de inkluderende strategier.

Index for Inclusion opererer med en række indikatorer inden for hver af disse tre dimensioner samt en række spørgsmål for hver indikator. De tre overordnede dimensioner vil være guidende i forhold til litteraturstudiet og identificerede

studier vil indpasses tematisk i relation til de tre dimensioner. Det er i nærværende projekt primært dimensionen inkluderende praksis, der er i fokus.



Kapitel 4:

Skolen

Kultur, strategi og praksis i skolen

Den eksisterende forskningsviden i forhold til inklusion – eller den internationale betegnelse inclusive education – er kendetegnet ved en betragtelig vækst for indeværende. Det vil sige, at området nyder en særlig forskningsmæssig interesse herhjemme og internationalt bl.a. grundet samfundsmæssigt og politisk fokus. Som følge af dette er der ræson i at anvende systematiseringer af denne forskning, hvilket vil sige, at orientere sig i systematiske reviews og forskningskortlægninger, der indsamler, vurderer, analyserer og formidler forskningsresultater.

Udarbejdelsen af ovenstående inklusionsmatrix er således forankret i forskellige forskningsresultater i forhold til inklusion og er en kritisk videreudvikling heraf. I forbindelse med nærværende projekt tager litteraturstudierne, hvad angår skoleområdet, udgangspunkt i tre systematiske reviews i forhold til inklusion:

David Mitchells (2014) review af såkaldte evidensbaserede inkluderende undervisningsstrategier, der bygger på over 2.000 forskningsartikler og opsummerer disse i 27 forskellige strategier.

Det systematiske review *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskole* (Dyssegaard, Søgaard Larsen & Tiftikci, 2013), der fremkommer med viden vedrørende forhold, der bidrager til inklusion på skoleniveau, det vil sige i en organisatorisk optik, og tiltag, der er rettet mod elevniveau, hvilket vil sige på individ- og gruppeniveau.

Endelig indgår Nind, Wearmouth, Collins, Hall, Rix & Sheehy (2004) med et systematisk review vedrørende pædagogiske tilgange, der kan inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen. Dette review har ligeledes fund, der kan henføres til et organisatorisk niveau henholdsvis et individniveau. Samlet set indgår omkring 3000 studier i disse tre reviews.

Vi skal naturligvis forholde os til, at disse systematiske reviews bygger på studier fra et bredt geografisk og kulturhistorisk fundament, og at vi ikke kan tale om en direkte transfer mellem denne forskningsviden og praksis, men at vi snarere kan anvende denne viden til at foretage mere intelligente pædagogiske og didaktiske valg.

Inkluderende skolekultur

Nind et al, (2004) finder i deres systematiske review, at en fælles grundholdning (shared philosophy) er afgørende i forhold til, at reelle inkluderende praksisser

kan forekomme. Der er således en lang række af de inkluderede studier i reviewet, der understreger signifikansen af dette fælles værdigrundlag:

“Implicit in the approaches researched in these papers is a need for everyone to share and understand a common school philosophy about everyone’s learning and respect for individuals who experience difficulties. ‘Inclusion’ of individuals in mainstream classrooms in the sense of participation in the learning community cannot occur without cooperation and collaboration.” (Nind et al, 2004, s. 66)

Dyssegaard et al. (2013) fremdrager ligeledes resultater, der peger på vigtigheden af et fælles værdigrundlag eller en fælles inkluderende grundholdning:

...”resultater viser, at hvis læreren har en positiv holdning til inklusion, har det en direkte indflydelse på alle elevers læring. Det viser sig videre, at lærerne skal være medlemmer af et ”pædagogisk fællesskab” enten på egen skole eller udenfor skolen. De enkelte læreres pædagogiske praksis bliver støttet af disse fællesskaber ud fra en fælles forståelse af, hvordan børn lærer.” (Dyssegaard et al, 2013, s. 60)

Videre fremhæves, at lærere, der har en negativ grundholdning til inklusion, har en negativ effekt på den faglige udvikling hos elever med særlige behov og forudsætninger, samt at lærernes generelle holdning i forhold til inklusionsopgaven er forankret i, hvorvidt der eksisterer en fælles forståelse af inklusion og et fælles værdigrundlag.

Mitchell (2014) finder ligeledes resultater, der understreger vigtigheden af at etablere en positiv etos – eller skolekultur. Videre diskuteres, på baggrund af de identificerede studier, at en skoles kultur har en væsentlig betydning for elever og ansattes adfærd og forståelse af skolens praksis.

Der er endvidere forskning, der peger på, at skoler, hvor lærerne har en positiv opfattelse af bl.a. inklusion, opnår bedre elevresultater og trivsel.

I Ainscow og Booths (2002) Index for Inclusion opstilles en række indikatorer på inkluderende skolekultur, hvilke er nært forbundne med ovenstående resultater:

- Der er høje forventninger til samtlige elever
- Alle medarbejdere, forvaltning, skolebestyrelsesmedlemmer, forældre og elever er fælles om at være optaget af inkludering
- Alle elever bliver lige værdsatte
- Medarbejdere og elever bliver behandlet både som medmennesker og som indehavere af en rolle
- Skolens medarbejdere prøver at fjerne alle barrierer for læring og deltagelse
- Skolen arbejder på at begrænse diskriminerende praksis

- Skolens medarbejdere arbejder løbende med at definere inklusionsbegrebet og dets praktiske implikationer
- Skolens medarbejdere og elever behandler hinanden med respekt

På baggrund af de fremhævede studier fra de tre systematiske reviews samt indikatorerne fra Index for Inclusion, kan disse således forstås som en række overordnede indikatorer på effektiv inklusion, der konstituerer en inkluderende skolekultur. Disse er ikke en eksplicit komponent i LSPs inklusionsmatrix, men er grundlæggende forudsætninger for overhovedet at kunne tale om god inkluderende praksis.

Inkluderende strategier i skolen

Dimensionen inkluderende strategier omhandler at etablere strategier, der sikrer, at de overordnede værdier fra den inkluderende skolekultur bliver guidende for skolens udvikling. De inkluderende strategier skal ligeledes sikre, at undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering er forankret i en inkluderende grundholdning, det vil sige, at al pædagogisk praksis på skolen tager udgangspunkt i skolens mangfoldighed og den enkelte elevs forudsætninger og behov, og ikke skolens organisatoriske strukturer og betingelser. Særligt signifikant i forbindelse med denne dimension er at tilrettelægge undervisningen ud fra et mangfoldighedsperspektiv.

Der forefindes overbevisende data i de tre review, der fremhæver, at en central inkluderende strategi omhandler integrationen af støtteforanstaltninger inden for almenklassens rammer.

Der er således data i de tre systematiske reviews, der indikerer, at anvendelse af tolærerordning og lærerassistenter, hvor såvel almen pædagogiske- og fagdidaktiske kompetencer som specialpædagogiske kompetencer og viden er til stede, er centralt i forhold til at planlægge og gennemføre en undervisning, der tager udgangspunkt i et mangfoldighedsperspektiv.

Dyssegaard et al. (2013) finder, at såkaldt kollaborativ undervisning, hvor to voksne i almenklassen varetager undervisningen i et inkluderende perspektiv, har reelle inkluderende effekter, såfremt begge er uddannede i kollaborative undervisningsformer, og såfremt der er afsat tid til regelmæssig planlægning og evaluering af undervisningen, og der eksisterer et velfungerende samarbejde mellem special- og almenlærere:

”Resultaterne peger i retning af, at et velfungerende samarbejde mellem almenlærer og speciallærer fremmer inklusion af eleverne med særlige behov i almenundervisningen. Lærerne har stort udbytte af at dele strategier, og undervisningen bliver kvalificeret af det udbyggede samarbejde i team.” (Dyssegaard et al, 2013, s. 65)

Det er således en central præmis i de identificerede studier, at der er tid til et samarbejde mellem almen- og speciallærere, samt at uddannelse i kollaborative undervisningsformer er afgørende:

”at inden instruktionen i den kollaborative undervisningsmodel er den ene lærer (typisk speciallæreren) passiv i undervisningssituationerne. Efter gennemførelsen af instruktionen i den kollaborative undervisningsmodel viser resultaterne, at både speciallæreren og læreren bruger mere tid på reel undervisning og bliver bedre til at veksle mellem undervisningsroller” (Dyssegaard et al, 2013, s. 64)

Reviewet fremdrager ligeså, at anvendelsen af lærerassistenter kan have en positiv inkluderende betydning, når lærerassistenten er uddannet til at varetage en specifik indsats over for en eller en mindre gruppe af elever, samt når lærerassistent og læreren har et tæt samarbejde om undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering.

Endvidere betones, at såfremt elever med særlige behov og forudsætninger oplever støtten som en del af den almindelige undervisning, føler de sig mindre stigmatiserede.

Mitchell (2014) finder ligeledes studier i sit review, der peger på, at integrationen af støttesystemer indenfor almenklassens rammer er en væsentlig komponent i inkluderende strategier. Mitchell har identificeret en række forskellige former for kollaborativ undervisning – eksempelvis samundervisning (co-teaching), konsultation og samarbejde med pædagoger og undervisningsassistenter – fælles for disse kollaborative undervisningsformer er behovet for tid til fælles planlægning og evaluering.

Også Nind et al. (2004) finder studier, der understreger vigtigheden af at integrere støttefunktionen i almenklassen og påpeger, at en skoles støttesystem skal hænge nøje sammen med skolens overordnede inkluderende værdigrundlag eller skolekultur.

Endvidere fremhæver Mitchel (2014) forældreinvolvering- og støtte som en central inkluderende strategi, hvor inddragelse af forældrenes viden og kompetencer kan have en inkluderende effekt i relation til fællesskaber i skolen.

På baggrund af de identificerede studier fra de tre systematiske reviews, samt indikatorerne i Index for Inclusion, er nedenstående indikatorer for inklusion knyttet dimensionen inkluderende strategier:

- Skolen lægger vægt på, at bygningerne skal være fysisk tilgængelige for alle
- Samtlige nye elever får hjælp til at finde sig til rette på skolen
- Skolen og dens professionelle sammensætter klasser og grupper, så alle kan føle sig værdsatte
- Kompetenceudvikling øger medarbejdernes kompetencer i at undervise ud fra et mangfoldighedsperspektiv
- Alle former for støtte er en integreret del af undervisningen

- Støtteforanstaltninger må tage udgangspunkt i et tæt samarbejde mellem almen- og speciallærer/pædagog
- Specialundervisning bygger på inkluderingsstærkning
- Elever bliver ikke ekskluderet på grund af adfærd
- Elevfravær er reduceret til et minimum
- Mobning er reduceret til et minimum
- Forældreinvolvering er en del af skolens inklusionsbestræbelser

Inkluderende praksis i skolen

Som diskuteret ovenfor er dimensionen inkluderende praksis informeret af de to foregående dimensioner, det vil sige, at der her er tale om de konkrete inkluderende praksisser i skolen, hvor en inkluderende planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen er fundamental.

Mitchell (2014) har i sit systematiske review opstillet en inkluderende strategi, der rummer essensen af inkluderende praksis. På baggrund af de inkluderede studier har Mitchell opstillet en såkaldt formel for inkluderende praksis:

V+P+3T+2A+S+R+L (Mitchell, 2014, s. 390)

V repræsenterer den overordnede inkluderende vision, det vil sige, det der er henført til dimensionen inkluderende skolekultur. P vedrører placering, hvilket henviser til, at det naturligvis er centralt, at eleven undervises i almenklassen, hvilket i sig selv intet har at gøre med kvalitativ inklusion (det vil sige elevens oplevelse af inklusion), men snarere fysisk inklusion. 3T står for henholdsvis tilpasset undervisningsplan, tilpasset vurdering og tilpasset undervisning. Mitchell konkluderer, på baggrund af de fundne studier, at en individuelt tilpasset undervisningsplan er betydningsfuld i forbindelse med inkluderende undervisning. Særligt centralt er planens fleksibilitet, relevans og aktualitet. Tilpasset vurdering omhandler det forhold, at en fortløbende evaluering må foretages på baggrund af de tilpassede mål og således være formativ. Standardiserede test er i ringe grad tilpasset vurdering og kan, ifølge forskningsviden, forekomme stigmatiserende i forhold til elever med særlige behov og forudsætninger. Tilpasset undervisning drejer sig om lærerens evne til at udvikle og trække på et bredt repertoire af undervisningsstrategier og evne til at undervisningsdifferentiere.

2A omhandler accept og adgangsforhold. Inklusion er forankret i en bred accept blandt lærere, elever, ledere og forældre – en accept af at elever med vanskeligheder og særlige behov har ret til at blive undervist i almenklassen. Adgangsforhold kan igen knyttes an til den fysiske inklusion på en sådan måde, at en skole må være præget af et inkluderende design for at kunne inkludere elever med forskellige vanskeligheder. S refererer til støtte, der som diskuteret ovenfor, må indgå på integreret vis i almenklassen og bygge på, at støttepersoner er uddannet til opgaven samt tæt kommunikation og tid til fælles planlægning og evaluering af undervisningen. R henfører til ressourcer, som Mitchells analyser viser, fordrer inkluderende undervisningsressourcer, hvilket ikke må underkendes.

Slutteligt refererer L i formelen til et ledelsesperspektiv. Det understreges, at alle i ledelsen må kende de inkluderende værdier i skolekulturen.

Udover denne inklusionsformel, der sammenfatter en lang række karakteristika ved inkluderende undervisning, fremhæves flere konkrete strategier i de tre systematiske reviews, der har betydning for inklusion.

Mitchell (2014), Dyssegaard et al. (2013) og Nind et al. (2004) fremhæver alle studier, der peger på, at elevformidling (peer-tutoring el. peer interactive approaches) har inkluderende effekter på elever med særlige behov og forudsætninger, samt at disse rummer positive effekter på samtlige elevers læringsudbytte. Dyssegaard et al. (2013) pointerer, at elevformidling har positive inkluderende effekter, når curriculum og konkrete opgaver tilpasses de enkelte elever/grupper. Ligeledes har det betydning, at læreren fører tilsyn med og støtter eleverne i elevformidlingsprocesserne, og at lærerne uddannes i elevformidling som undervisningsstrategi.

Mitchell (2014) fremdrager resultater, der peger på, at elevformidling rummer stærke effekter på inkluderende processer. Særligt signifikant er elevformidlings positive betydninger for elevernes læringsudbytte såvel som sociale kompetencer og trivsel. Nind et al. (2004) fremhæver resultater, der understreger, at elevformidling er effektivt i forhold til elevers aktive deltagelse i fællesskaber samt i forhold til elevers holdning til læring.

Endelig diskuterer Mitchell (2014) en række inklusionsstrategier, der er rettet mod kognitive strategier, hvilket blandt andet indebærer undervisning i måder at tænke på, hukommelsesstrategier og repetition og øvelse.

Sammenfattende kan vi opstille en række indikatorer på inklusion i relation til dimensionen inkluderende strategier, der er forankret i Index for Inclusion og ovennævnte:

- Undervisningen er tilpasset mangfoldigheden i elevgruppen og tager udgangspunkt i tilpassede elevplaner og tilpasset vurdering
- Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen
- Undervisningen udvikler fortløbende en forståelse for forskellighed
- Eleverne bliver aktivt involveret i deres egen læring
- Eleverne lærer og udvikler sociale kompetencer ved at samarbejde med hinanden
- Adfærden i klasserummet er baseret på gensidig respekt
- Lærerne og støttepersoner samarbejder om planlægning, undervisning og evaluering
- Lærerne er optaget af at styrke læring og deltagelse for alle elever
- Støttelærere er optaget af at styrke læring og deltagelse for alle elever
- Skolens ressourcer bliver fordelt, så de bidrager til inkludering
- Medarbejdernes kompetencer bliver fuldt udnyttet og tilpasset inklusionsbestræbelserne
- Elevmangfoldigheden er en ressource for undervisning, trivsel og læring
- Medarbejderne udnytter alle ressourcer, som kan understøtte læring og deltagelse

Indikatorer på inklusion i skolen – en operationalisering

På baggrund af ovenstående litteraturstudie, der er rammesat af de tre centrale dimensioner i Index for Inclusion, indsættes en række indikatorer i LSP's inklusionsmatrix.

Det vil sige, at de forskningsinformerende indikatorer på god inklusion operationaliseres i matrixmodellen og bliver således en række tegn på inklusion, eller udsagn, der skal kunne verificeres, såfremt der er tale om reel inklusion.

Idet fokus i nærværende projekt er på de voksenorganiserede fællesskaber (i undervisningssammenhænge) i klassen som arena, er det kun denne type fællesskab, der fremgår nedenfor:

Inklusionsmatrix	Fysisk inklusion	Social inklusion	Psykisk (oplevet) inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber	<p>Skolens medarbejdere prøver at fjerne alle barrierer for læring og deltagelse</p> <p>Skolen lægger vægt på, at bygningerne skal være fysisk tilgængelige for alle</p> <p>Alle former for støtte er en integreret del af undervisningen</p> <p>Elever bliver ikke ekskluderet på grund af adfærd</p> <p>Elevfravær er reduceret til et minimum</p> <p>Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen</p> <p>Samtlige nye elever får hjælp til at finde sig til rette på skolen</p> <p>Skolens ressourcer bliver fordelt, så de bidrager til inkludering</p>	<p>Skolen arbejder på at begrænse diskriminerende praksis</p> <p>Skolens medarbejdere prøver at fjerne alle barrierer for læring og deltagelse</p> <p>Skolen og dens professionelle sammensætter klasser og grupper, så alle kan føle sig værdsatte</p> <p>Støtteforanstaltninger må tage udgangspunkt i et tæt samarbejde mellem almen- og speciallærer/pædagog</p> <p>Mobning er reduceret til et minimum</p> <p>Forældreinvolvering er en del af skolens inklusionsbestræbelser</p> <p>Undervisningen er tilpasset mangfoldigheden i elevgruppen og tager udgangspunkt i tilpassede elevplaner og tilpasset vurdering</p> <p>Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen</p>	<p>Alle elever bliver lige værdsatte</p> <p>Medarbejdere og elever bliver behandlet både som medmennesker og som indehavere af en rolle</p> <p>Skolen og dens professionelle sammensætter klasser og grupper, så alle kan føle sig værdsatte</p> <p>Mobning er reduceret til et minimum</p> <p>Undervisningen udvikler fortløbende en forståelse for forskellighed</p> <p>Eleverne lærer og udvikler sociale kompetencer ved at samarbejde med hinanden</p> <p>Adfærden i klasserummet er baseret på gensidig respekt</p>

		<p>Eleverne bliver aktivt involveret i deres egen læring</p> <p>Eleverne lærer og udvikler sociale kompetencer ved at samarbejde med hinanden</p> <p>Lærerne og støttepersoner samarbejder om planlægning, undervisning og evaluering</p> <p>Lærerne er optaget af at styrke læring og deltagelse for alle elever</p> <p>Støttelærere er optaget af at styrke læring og deltagelse for alle elever</p> <p>Medarbejderne udnytter alle ressourcer, som kan understøtte læring og deltagelse</p> <p>Skolens medarbejdere og elever behandler hinanden med respekt</p>	<p>Lærerne er optaget af at styrke læring og deltagelse for alle elever</p> <p>Støttelærere er optaget af at styrke læring og deltagelse for alle elever</p>
--	--	---	--

Det er væsentligt at understrege, at ovenstående indikatorer, der rummer et vist normativt element, i høj grad må forstås som en art hensigtserklæringer. Det vil sige, at vi har brug for forskellige metodiske tilgange til at evaluere, hvorvidt der er tale om henholdsvis fysisk, social og oplevet inklusion. En række af ovenstående indikatorer kan observeres, det vil sige, vi kan verificere eller falsificere et udsagn som "alle former for støtte er en integreret del af undervisningen" ved observation. I forbindelse med oplevet inklusion må vi imidlertid gå længere end blot observation. Vi må af gode grunde inddrage et børneperspektiv og således tale med eleverne for at generere viden om deres subjektive oplevelse af inklusion og eksklusion.

I forbindelse med evaluerende praksis af inklusion i skolen må vi foretage en yderligere operationalisering af ovenstående indikatorer. På baggrund af disse, og Index of Inclusion, er nedenstående en række udsagn, der på baggrund af observation eller interview kan be- eller afkræftes, og således kan der genereres viden om, hvorvidt der er forhold, der indikerer god inkluderende praksis.

Observationsguide – skole

Inklusionsmatrix	Fysisk inklusion	Social inklusion	Psykisk inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber	Støtteforanstaltninger er integreret i almenundervisningen	Lærere og pædagoger inddrager elevernes interesser og reflekterer systematisk over elevernes forudsætninger i planlægningen og gennemførslen af undervisningen	Eleverne viser glæde og følelser
	Skolens forskellige rum (der er fysisk tilgængelige for alle) inddrages i aktiviteterne		Eleverne lytter til hinanden og er empatiske
	Lærere og pædagoger forholder sig systematisk reflekterende og analytisk i forhold til eventuelle barrierer for læring og deltagelse	Lærere og pædagoger sammensætter klasser og grupper, så alle føler sig værdsatte	Eleverne viser lyst til at deltage i aktiviteter i og uden for klassen
	Adfærdsregler udformes i fællesskab af lærere og elever og elever bliver ikke ekskluderet fra fællesskabet på grund af adfærd	Lærere og pædagoger støtter og anerkender eleverne samt giver tilpasset feedback	Elever og lærere værdsætter og anerkender hinanden
	Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen	Mobning er reduceret til et minimum	Eleverne viser lyst til at samarbejde med hinanden
	Elevfravær er reduceret til et minimum	Lærere og pædagoger inddrager forældre	Eleverne deltager aktivt i undervisningen og stiller spørgsmål
		Timerne er planlagt så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen	Eleverne henvender sig til klassekammerater eller voksne, såfremt han/hun er i vanskeligheder
		Eleverne involveres aktivt i deres egen læring	Eleverne oplever sig som en del af klassens fællesskaber
		Lærere og støttepersoner samarbejder om planlægning, gennemførsel og evaluering af undervisningen	Eleverne føler sig trygge i klassens rammer
		Eleverne tager hensyn til andre i handling	Eleverne har en grundlæggende positiv forståelse af mangfoldighed
			Eleverne udviser selvtillid- og værd
			Eleverne har oplevelser af mestring

		<p>Eleverne inviterer hinanden til aktiviteter og bidrager med ideer og forslag samt anerkender andres perspektiver</p> <p>Eleverne tager ordet i undervisningen og engagerer sig aktivt</p> <p>Læreren og pædagogen er optaget af at styrke betingelserne for læring og deltagelse for alle</p> <p>Det pædagogiske personale og elever behandler hinanden med respekt</p> <p>Lærere og pædagoger arbejder aktivt på at begrænse diskriminerende praksis</p> <p>Undervisningen er tilpasset mangfoldigheden i elevgruppen og tager udgangspunkt i tilpassede elevplaner og vurdering</p>	Eleverne oplever ikke mobning
--	--	--	-------------------------------

Interviewguide – elever

Interviewspørgsmål	Baggrund og mål
Hvad er det bedste ved at gå i skole? Hvad er en god skole og en god klasse?	Inkluderende kultur. Beskriver elevernes umiddelbare oplevelse af de faktorer, der fremmer inklusion og tegner konturerne af kulturen.
Hvornår er undervisningen rigtig god, og hvornår synes I, at I lærer bedst/mest?	Inkluderende praksis og strategier. Indkredser oplevelse af aktiv deltagelse i forhold til eventuelle barrierer for læring og deltagelse og lærernes inddragelse af elever i undervisningen.
Hvordan har I det med jeres lærere – føler I, at I bliver inddraget i beslutninger, bliver hørt og at jeres mening tæller?	Inkluderende praksis. Indkredser oplevelse af inklusion i forhold til det sociale og psykiske.
Hvordan er fællesskabet i jeres klasse? Hvad er en god klassekammerat?	Inkluderende praksis og kultur. Beskriver elevernes oplevelse af accept, tryghed og værdsættelse.
Hvad betyder det at have klare regler i en klasse? Hvad sker der, hvis man overstræder reglerne?	Inkluderende kultur, strategier og praksis. Afklarar elevernes oplevelse af deltagelses ved udformning af adfærdsregler
Hvis man har et problem i klassen, hvem går man så til?	Inkluderende praksis. Afdækker elevernes oplevelse af social og psykisk inklusion i form af tillid, tryghed og anerkendelse.
Hvis man har vanskeligheder i dansk eller matematik, hvem hjælper så?	Inkluderende kultur, strategier og praksis. Afdækker elevernes oplevelse af peer-support og støtteforanstaltninger. Afdækker elevernes oplevelse af klassens mangfoldighed og tilpasset undervisning.

Interviewguide – lærere og pædagoger

Interviewspørgsmål	Baggrund og mål
Hvad er skolens inkluderende kultur/grundholdning?	Inkluderende kultur. Det angiver en ramme, der kan tales inden for og indeholder en begyndende beskrivelse af kulturen, sådan som lærerne oplever denne.
Hvilke tegn på inklusion, ser I? Det vil sige, hvornår ved I, at eleverne er inkluderede? (fysisk, social og psykisk)	Lærernes bud på indikatorer med afsæt i konkret og kontekstnær praksis.
Hvordan skaber I denne viden, og hvordan indikerer disse tegn, at der er tale om inklusion?	Lærernes første erfaringsmæssige og teoretiske begrundelser, der forklarer deres inkluderende praksis
Hvordan fremmer eller hæmmer samarbejdet mellem eks. lærer og pædagog eller lærer og kompetencecenter/speciallærer det inkluderende arbejde?	Indkredser oplevelsen af integreringen af forskellige inkluderende støttefunktioner. Er der sammenhæng mellem kultur, strategi og praksis?
Hvordan tilpasser I planlægningen og gennemførelsen af undervisningen i forhold til mangfoldigheden i elevgruppen?	Indkredser didaktiske overvejelser i forhold til systematisk og reflekterende forholdemåder i relation til eventuelle barrierer for læring og deltagelse

I forhold til observationsskemaerne og interview med såvel elever som lærere og pædagoger er der tale om analytiske selektionskriterier forstået således, at centrale karakteristika i forhold til problemstillingen er repræsenteret i udvælgelsen af respondenter, hvilket således gør selektionen analytisk (Halkier, 2002). Projektets overordnede problemstilling er, hvorledes inklusionsaktørerne kan se, om inklusionsindsatsen lykkes. Underspørgsmålene vedrørende udarbejdelsen og accept af indikatorer på inklusion og identifikation og vurderingen af centrale indsatser til inklusion fordrer, at lærere, pædagoger og elever inddrages som respondenter. Det har videre været centralt at sikre en vis form for spredning i forhold til alder og køn såvel i forhold til selektionen af elever som lærere og pædagoger i relation til interview.

Observationsstudierne i både skoler og dagtilbud har været deltagende observation forstået på et kontinuum mellem total deltagelse og partiel deltagelse (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Forskerne deltog i såvel skolernes og dagtilbuddets hverdag med en dynamisk vekselvirkning mellem forskellige grader af deltagelse, der således afstedkommer forskellige former for observationsdata. Der er løbende blevet foretaget etnografiske feltnoter ud fra en systematik, der er forankret i ovenstående observationsguide (ibid.).

Der er foretaget interviews med elever i udvalgte skoler og børn i dagtilbud samt med lærere og pædagoger. Overordnet betragtet er den forskningsmæssige hensigt og således den erkendelsesmæssige interesse at få adgang til menneskers oplevelser af fænomener i deres umiddelbare livsverden (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Med udgangspunkt i ovenstående diskussion af projektets problemstilling er det hensigten med interview med elever, børn, lærere og pædagoger, at få adgang til respondentens forståelser, tolkninger og holdninger til de fænomener, der er i fokus i forskningsprocessen.

Interview med børn i dagtilbuddene og elever i skolerne systematiseres på samme måde, som tilfældet er med lærere og pædagoger. Det forventes imidlertid, at interviewet, der foregår som en dialog mellem forsker og en gruppe børn, kan udvikle sig anderledes – samtalen kan gå i andre retninger end planlagt - og at der bliver behov for at stille mere end ét spørgsmål. Spørgsmålene er cirkulære til refleksive, men det kan være nødvendigt at spørge lineært til strategisk (fx spørgsmål 2) for at opfylde interviewets formål. Dialogen skal altid respektere børnenes egne udsagn, og disse udsagn anerkendes frem for interviewspørgsmålene. Interviewet gennemføres i børnenes vante omgivelser. Dette medfører, at børnene forventeligt er trygge og tillidsfulde, og det er muligt i det direkte møde med børnene at inddrage og tolke på kropssprog, mimik mv.

Hvorvidt børn inddrages i dagligdagens gøremål i et dagtilbud, hvorvidt børnene værdsættes hver især, og hvordan det finder sted, er et spørgsmål om pædagogernes holdning til børn, altså deres børnesyn, deres lærings- og udviklingssyn og måden pædagogerne udfolder dette på gennem begrundelser for planlægning af og gennemførelse af pædagogiske processer. Inklusion er i et pædagogisk perspektiv rettet mod børns muligheder for at lære og udvikle kompetencer, så de kan begå sig og få et godt liv i dag og i fremtiden, dvs. opmærksomhed på alle børns ret til gode samspil, læring og medvirken i fællesskaber og opmærksomhed på eventuelle eksklusions mekanismer.

Inklusion er netop at være anerkendt som værdifuld deltager i det kommunikative samspil i dagtilbuddets fællesskaber. Anerkendt, fordi det er den moralske fordring, der understøtter børns følelse af at være værdifulde. Samspil, fordi det i interaktionistisk og kommunikationsteoretisk perspektiv er kernebegreb og omdrejningspunkt for kvaliteten af relationer, læring og udvikling og muligheder for medvirken i fællesskaberne.

Traditionelt har pædagoger, ifølge danske og norske undersøgelser, lagt vægt på børns individuelle valg og mindre vægt på børnenes indflydelse og deltagelse i fællesskaber (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). Set i dette lys "er børns

medvirken central, og det kan antages at have betydning for deres trivsel" (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012, s. 6; Jonsdottir, 2007). Børns medvirken i hverdagen i dagtilbuddet bygger på pædagogernes lydhørhed over for børnenes ønsker og behov, og hvor meget pædagogerne giver børnene indflydelse.

"Medvirken er basert på et syn på barn som aktive, likeverdige subjekter, og dette innebærer at barnehagens ansatte må legge til rette for alle barn opplever å bli set, at deres stemme bliver hørt og deres mening bliver vekslakt." (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012, s. 7)

Medvirken er tæt forbundet med inklusion. Inklusionens subjektive element – oplevelsen af at være inkluderet – stimuleres af at blive inddraget i beslutninger om aktiviteter, at blive mødt med anerkendelse og at opleve, at ens perspektiv tillægges mening og betydning i inklusionens sociale element. Man kan skelne på den måde, at vi, hvad angår pædagogiske processer, siger, at for at medvirke må man være inkluderet. Spørgsmålet i forlængelse af dette er så, om børn skal medvirke og inkluderes i alle beslutninger, som er til deres eget bedste. I interaktionistisk perspektiv vil det pædagogisk være muligt, men etisk uforvarsomt. At være demokratisk sindet og arbejde for alle børns optimale medvirken er ikke det samme, som at børn skal medvirke i alle beslutninger, der vedrører dem. Dansk lovgivning er demokratiteoretisk fx indrettet således, at der i alle tilfælde skal tages hensyn til barnets tarv.

"Det vil si at av hensyn til barns beste vil det å medvirke på alle områder og ta del i alle beslutninger være verken mulig eller ønskelig." (Pettersvold, 2014, s. 128)

Som uddannelsesforskeren Gert Biesta, der har arbejdet med demokratibegrebet, er inde på, er det mest realistiske i forbindelse med små børn, at vi kan tale om "momenter af demokrati" (Biesta, 2007; Pettersvold, 2014, s. 129). For som et pædagogisk-didaktisk argument viser, er mulighederne for medvirken og pædagogernes udøvelse af demokrati afhængig af den pædagogiske virksomheds mål (de samfundsmæssige love og reguleringer), og af de konkrete pædagogiske mål (pædagogernes viden og kunnen, værdigrundlag og holdning) set i forhold til barnets kompetencer og intentioner (Næsby, 2014). Pædagogiske diskurser og pædagogens samlede kompetencer, herunder børnesyn og evne til at afbalancere omsorgen i et magtperspektiv (Sheridan, 2007) er også afgørende for graden af børns medvirken. Sammenfattende kan vi også sige, at det afhænger af konteksten.

Med afsæt i et moderne barndomssociologisk syn og interaktionistisk perspektiv indtager vi dermed den position, at i forskningsøjemed skal børn ses som:

"...kompetenta aktörer, att barn har kunskaper utifrån sin specifika position som barn i en viss samhällelig kontext och att dessa kunskaper är viktiga att söka." (Quennerstedt, Harcourt & Sargeant, 2014, s. 86)

Det vil sige, at børns udsagn om "hvad de bedst kan lide i børnehaven", forholdet til de voksne i dagtilbuddet mv. tages for pålydende, og at man kan regne med, hvad de siger, når ellers fx interviewprocessen er forsvarligt tilrettelagt og gennemført. At børn er kompetente informanter kan bekræftes af international og af nordisk forskning (Kostøl, 2014, s. 39; Nordahl et al. 2012, s. 96) og de viser, at børnene er i stand til at vurdere deres egen situation og give udtryk for den. Dette giver både børnene en reel mulighed for medvirken og for at få reel indflydelse på kvaliteten i dagtilbuddet (Sunnevåg, 2012).

I sin fulde konsekvens, og i dette ligger også en vigtig etisk pointe, betyder det, at forskningen loyalt, men også med ydmyghed og respekt i mødet med børn og deres vurderinger, må formidle børnenes perspektiver på en sådan måde, at de tillægges værdi, og at de beriger såvel den fortsatte forskning som den praksis, de udspringer af. De informationer, børnene giver, kan både skabe ny undren hos forskeren og det kan give vigtig viden om forskellige forhold i dagtilbuddene, bl.a. viden, som det ville være ønskværdigt at pædagogerne handlede ud fra.

Etik kan og bør omfatte hele forskningsprocessen med børn som informanter. Quennerstedt, Harcourt og Sargeant (2014) beskriver, hvordan den traditionelle og regelstyrede risikohåndtering i forskningsprocessen, hvor børn ses som et sårbart objekt for forskning og derfor må beskyttes mod overgreb, har to implikationer. Den ene er, at der nok på en fornuftig måde kan opstilles retningslinjer for forskningen, men selvom disse kan beskytte informanterne, kan de ikke stå alene. Diskussionen om forskningsetik ville da kun handle om "informeret samtykke, retningslinjer for valg i rekrutteringsfasen og fortrolighedsspørgsmål" (Quennerstedt, Harcourt & Sargeant 2014, s. 86). Det ville medføre, at vigtige emner og problemstillinger fx. vedrørende udsatte børn og deres familier ikke ville være tilgængelige for forskning. Den anden implikation er, at det barndomssyn den regelstyrede risikohåndtering ville fremelske, er et syn på børn som objekter, eller – i tråd med de klassiske psykologiske udviklingsbeskrivelser – et syn på børn som ufuldkomne (Quennerstedt, Harcourt & Sargeant, 2014) eller mangelfulde, dvs. nogen man i virkeligheden ikke kan regne med som informanter.

Et nyt barndomssyn, der er smeltet sammen af og bygger på forskningen om børns rettigheder og på barndomssociologien lægger et andet perspektiv på børn som informanter og dermed som medvirkende i forskningen. Her ses børn som medborgere, der har rettigheder og skal værdsættes på lige fod med alle mennesker, og at børn er kompetente aktører i deres eget liv, "der udvikler erfaringer med og viden om deres liv, en viden som er vigtig for forskningen at efterspørge" (Quennerstedt, Harcourt & Sargeant, 2014, s. 87). God kvalitet i forskningen er i dette perspektiv at inddrage børns erfaringer som baggrund for konstruktionen af viden (Harcourt & Conroy, 2011 citeret i Quennerstedt, Harcourt & Sargeant, 2014, s. 87). At bruge børn som medvirkende kræver, som al anden god forskning, at grundlaget fremlægges og ekspliciteres. Altså at "et forskningsprojekts centrale antagelser afklares, kontekstualiseres og lægges frem, og at valg og prioriteringer problematiseres" (Andersen, Halmrast, Østerås, Otterstad & Sansvik, 2013, s. 53).

I forhold til en kort diskussion af validitet i relation til projektets kvalitative dataindsamlingsmetoder må det understreges, at validitet angår, hvorvidt data fra observationer og interview reelt afspejler de fænomener, vi rent faktisk undersøger (Kvale, 1997). Den systematik, der ligger i observationsskemaerne, der som tidligere nævnt er informerede af litteraturstudiet, sikrer i nogen udstrækning, at data netop afspejler den erkendelsesinteresse, der ligger i problemstillingen.



Kapitel 5:

Dagtilbud

Kultur, strategi og praksis i dagtilbud

Inden for dagtilbudsområdet forankres indikatorerne i to nye oversigter/ kortlægninger af forskningsresultater om inklusion og i indikatorer udviklet i forskning om kvalitet og om inklusion i dagtilbud.

SFI har udarbejdet en forskningsoversigt, der opsamler nationale og internationale forskningsresultater om effekterne af dagtilbud og deres betydning for børns udvikling, fra 30'erne og til i dag (Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen, 2014). Forskningsoversigten *Daginstitutionens betydning for børns udvikling* viser, at ændringer af de strukturelle parametre såsom normering, gruppestørrelse, personalets uddannelse osv. har indflydelse på dagtilbuddenes kvalitet og børnenes udvikling. Flere forskere konkluderer ifølge rapporten, at det er interaktionen mellem børn og voksne, der er det allervigtigste for kvaliteten i dagtilbud (Sylva et al, 2010; Sheridan, Samuelsson & Johansson, 2009). Organisering, normering og gruppestørrelser har betydning men det, der betyder mest, er om man organiserer arbejdet fornuftigt inden for de givne ressourcerammer.

Pædagogisk uddannet personale spiller også en væsentlig rolle for børnenes udvikling (Sylva et al, 2010). Dagtilbud, der bruger legeaktiviteter til at udvikle sociale, følelsesmæssige, kognitive og kreative færdigheder, får de bedste resultater (Samuelsson, Sheridan & Williams, 2006).

Forskningen viser også gode resultater af højkvalitetsdagtilbud på længere sigt. De børn, der har gået i vuggestuer og børnehaver af høj kvalitet, klarer sig bedre i skolen og får bedre uddannelse og job (Sylva et al, 2010). Færre kommer på overførselsindkomster eller ender i kriminalitet. Forskningen viser også, at det især er sårbare eller socialt udsatte børn, der har størst gavn af de universelle tilbud, som daginstitutioner tilbyder (Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen, 2014; EU – kommissionen, 2014).

I *Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje* (2014) belyser Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) hvordan, og i hvilket omfang, der arbejdes med inklusion i kommuner og dagtilbud. Kortlægningen sætter særligt fokus på den systematiske praksis på området. Kortlægningen bygger på spørgeskemabesvarelser fra pædagoger, dagplejere, daginstitutionsledere, pædagogiske konsulenter og dagplejepædagoger, som har forholdt sig til spørgsmål om den pædagogiske praksis og de aktiviteter og processer, der skal sikre et fokus på inklusion i dagtilbuddene (bl.a. 119 konsulenter, 340 ledere, 753 pædagoger (svarprocent 50 - 70 %).

Rapporten konkluderer, at der er klare sammenhænge mellem en række systematiske arbejdsformer og strategier og en inkluderende praksis. Rapporten viser endvidere, at der er fokus på inklusion, men kortlægningen indikerer samtidig, at eksklusion er et udbredt fænomen i dagtilbuddene (EVA, 2014).

I den internationale uddannelsesforskning og i kvalitetsforskningen ser man på, hvordan pædagogerne organiserer den pædagogiske praksis, så samspillene mellem alle aktører og med læringsmiljøet kan folde sig ud (Bauchmüller et al. 2011; Christoffersen & Nielsen, 2009; Sylva et al, 2010). Velbegrunderet og velorganiseret pædagogisk arbejde med god kvalitet i de sociale og kommunikative interaktioner skaber i dette perspektiv gode muligheder for børns inklusion (Larsen et al, 2013). Forskningen i projektet *Kvalitet i dagtilbud* (Næsby, 2012b; 2014) belyser gennem fire kvalitetstyper om hhv. strukturel, indholdsmæssig, processuel og resultatmæssig kvalitet, hvordan kvalitet formes i fire dimensioner, samfund, pædagogen, børnene og læringsmiljøet. På den baggrund er inklusion som kvalitetskriterium undersøgt i data fra *Kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud* (Nordahl et al, 2012) og et supplerende interview (Andresen, 2013) og en spørgeskemaundersøgelse i de 130 dagtilbud, der deltager i pilotprojektet (Næsby, 2014).

Det tematiske litteraturstudie om inklusion er også inden for dagtilbudsområdet rammesat i forhold til de tre dimensioner, som foreslået af Booth og Ainscow (2002):

1. Inkluderende dagtilbudskultur
2. Inkluderende strategier
3. Inkluderende praksis

Inkluderende dagtilbudskultur

Inklusion handler i et interaktionistisk perspektiv om medvirken, læring og relationer (Sheridan, 2007; 2009; Næsby, 2014). Det vil sige, hvordan fællesskaberne i og uden for dagtilbuddet skaber rum for forskellige muligheder for samspil og danner grundlag for børns medvirken, læring og udvikling af positive relationer. I et pædagogisk perspektiv omhandler inklusion det at være anerkendt som værdifuld medvirkende i det kommunikative samspil i dagtilbuddets fællesskaber.

En række komparative studier viser, at generelle kvalitetskriterier ikke uproblematisk kan overføres fra en kontekst og kultur til en anden (Siraj-Blatchford & Wong, 1999). Pædagogisk kvalitet eksisterer ikke "i fast form" i sig selv, men tager form og får indhold i samspillet mellem de aktører, der deltager i læringsmiljøerne (konteksten) i dagtilbuddene. I dette samspil bør såvel nationale standarder som forskellige perspektiver på kvalitet fra interessenter interagere.

"From an interactionistic perspective, children and the environment influence, and are influenced by, each other in a continuous interplay." (Sheridan et al, 2009. s. 255)

Det betyder, at både den såkaldte objektivistiske tilgang, hvor der opereres med et sæt af målbare karakteristika, og den relativistiske tilgang, hvor den subjektive oplevelse af inklusion er udgangspunktet, skal medregnes (Siraj-Blatchford & Wong, 1999; Sheridan, 2012). De mere objektive kriterier, er de, som er fundet i fx konventioner om børns rettigheder og i demokratiteoretiske tanker om grænserne for hvad børn skal have indflydelse på og udsættes for (Biesta, 2007). Hvorvidt børn inddrages i dagligdagens gøremål i et dagtilbud (medvirker), hvorvidt børnene værdsættes hver især, og hvordan det finder sted, er et spørgsmål om pædagogernes holdning til børn, altså deres børnesyn, deres lærings- og udviklingssyn og måden, pædagogerne udfolder dette på gennem begrundelser for, planlægning af og gennemførelse af pædagogiske processer.

”High quality care environments for children must provide for three basic needs that all children have: protection of their health and safety, the facilitation of building positive relationships, and opportunities for stimulation and learning from experience.” (Clifford, Reszka & Rossbach, 2010, s. 2)

I dagtilbudsloven hedder det i paragraf 1 stk. 1 bl.a., at formålet er at fremme børns og unges trivsel, udvikling og læring, og i stk. 3 at forebygge negativ social arv og eksklusion. I paragraf 7, vedrørende formålet med dagtilbud inden skolestart, hedder det videre, at ”børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring”⁵. Opgaven er altså, i traditionel forstand, at tilbyde børn et pædagogisk miljø, at skabe et lærings- og udviklingsrum, der fremmer inklusion ved at forebygge eksklusion. I dagtilbudsloven sættes de nationale standarder for børnenes kompetenceudvikling gennem paragraf 8 om læreplanerne.

Dagtilbudsloven uddyber, at dette skal ske gennem samarbejde med forældre, skole og fritidstilbud og gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring. Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati ved at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund.

Men inklusion skal også tage udgangspunkt i barnet, dvs. at børn skal have mulighed for at udfolde sig gennem leg og aktivitet på egne initiativer og præmisser (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012. Rapport nr. 2).

Som forskning indikerer, handler *høj kvalitet* om, at pædagogerne møder børnene med pædagogisk bevidsthed og indsigt i børns intentioner og interesser, og at de forholder sig nysgerrige over for børns spørgsmål og er læringsorienterede i deres tilgang til børnene (Næsby, 2012b). Pædagogerne skal tage stilling til, hvilke erfaringer, oplevelser, indhold og aktiviteter der er væsentlige for børns inklusion, læring og udvikling samtidig med, at de kan gribe nuet, dvs. spontant

⁵ Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold (2015): *Dagtilbudsloven*. LBK nr 167 af 20/02/2015 (Gældende).

følge op på eller tage afsæt i børnenes egne initiativer (Sheridan et al, 2009, s. 244).

På denne baggrund kan vi formulere nogle generelle indikatorer for en inkluderende dagtilbudskultur:

- Læringsmiljøet præges af gode samspil (interaktion), kommunikation med og udfordringer for børnene
- Pædagogerne har formuleret tydelige mål for aktiviteterne med klare udviklingsperspektiver, men udformer aktiviteterne i samarbejde med børnene
- Der arbejdes med varierende gruppestørrelser og gruppeinddelinger med det formål at give omsorg, skabe rum for leg og muligheder for læring ud fra læreplanens temaer
- Læringsmiljøet er rigt på materialer, stimuli og udfordringer
- Der er opmærksomhed på alle børns ret til gode samspil, læring og medvirken i fællesskaber og opmærksomhed på eventuelle eksklusionsmekanismer

Inkluderende dagtilbudsstrategier

Kortlægningen (EVA, 2014) viser, at det er en udbredt praksis i dagtilbuddene at have fokus på regler for samvær, at give børnene mulighed for at lege med børn, de ellers ikke leger med, og at støtte børn til at komme med i lege. Det er også en udbredt praksis at give børn med særlige behov mulighed for at deltage i lege og aktiviteter med de øvrige børn og at tilbyde dem meningsfulde aktiviteter.

Traditionelt har pædagoger ifølge danske og norske undersøgelser lagt vægt på børns individuelle valg og mindre vægt på børnenes indflydelse og deltagelse i fællesskaber (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). Set i dette lys "er børns medvirken central og det kan antages at have betydning for deres trivsel" (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012, s. 6).

Børns medvirken i hverdagen i dagtilbuddet bygger på pædagogernes lydhørhed over for børnenes ønsker og behov, og hvor meget pædagogerne giver børnene indflydelse.

"Medvirken er basert på et syn på barn som aktive, likeverdige subjekter, og dette innebærer at barnehagens ansatte må legge til rette for alle barn opplever å bli set, at deres stemme bliver hørt og deres mening bliver vekslakt." (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012, s. 7)

Medvirken er tæt forbundet med inklusion og influerer på børnenes trivsel, læring og udvikling og et samlet sæt af pædagogiske strategier bør omfatte alle disse aspekter af inklusion:

- Det pædagogiske personales faglige viden om læring, læreprocesser, mål og værdier
- Det pædagogiske personales engagement og nærvær (sensitivitet) i forhold til børnenes verden
- Det pædagogiske personales evne til at anlægge en inklusionsoptik på leg, aktiviteter, samspil og hverdagsliv i dagtilbuddet
- Det pædagogiske personales evne til at agere i læreprocesser, hvilket vil sige, at de kan udvide, udfordre og støtte børnenes verden ved at tage afsæt i eller inddrage børnenes perspektiv, oplevelser, erfaringer og nuværende viden og kunnen, så børnene er socialt inkluderende og føler sig psykisk inkluderende
- Det pædagogiske personale stimulerer og understøtter "sustained shared thinking"⁶ (Sylva et al, 2010) og "legende læring" (Sheridan et al, 2009)

Resultaterne af undersøgelser af førskole-institutioner i EPPE⁷ viser, at den pædagogiske kvalitet er højest, hvor der er mest uddannet personale, hvor det uddannede personale deltager i efter- og videreuddannelse og andre former for vidensdeling og inddrager forældrene i beslutninger om mål og værdier (Sylva et al, 2010).

I kortlægningen (EVA, 2014) peges der tilsvarende på både forudsætninger for og systematisk arbejde med strategier for hvordan pædagogerne bedst muligt fremmer inklusionsarbejdet. I SFI- rapporten (2014) vises, at også normeringerne har en stor betydning.

- Deltagelse i kompetenceudvikling, bred viden om og redskaber til inklusionsarbejdet
- Systematisk arbejde med vurdering af risiko for eksklusion
- Inklusion som fast punkt på møder
- Benyttelse af redskaber til vurderingen
- Adgang til fagpersoner med særlig viden om inklusion
- Inddragelse af forældrene i inklusionsarbejdet
- At have et skriftligt grundlag for inklusionsarbejdet fx for at drøfte det med kollegaer, tværfagligt og med forældre
- Støtte fra ledelsen
- Kollegial sparring og feedback

Inkluderende dagtilbudspraksis

Indikatorerne for inkluderende pædagogik i den almene praksis er i EVA's kortlægning snævert afgrænset til regler for samvær, forskellige legerelationer og støtte til at komme med i lege. "Vi har fokus på at lære børnene regler for samvær, fx at få ordet efter tur og lytte til hinanden. Vi har fokus på at give børnene mulighed for at lege med børn, de ellers ikke leger med, fx når vi sammensætter

⁶ Kan oversættes til "vedvarende fælles tænkning"

⁷ The Effective Provision of Preschool Education Project

grupper, (og) Vi har fokus på at støtte et barn, der er lidt uden for gruppen, til at komme med i legen" (EVA, 2014, s. 69-70).

På baggrund af arbejdet med inklusion i en engelsk kontekst peger Booth og Ainscow (2002; EVA, 2014) på, at dagtilbud, der i den pædagogiske praksis har fokus på arbejdet med inklusion, er kendetegnet ved, at:

- Inklusion er beskrevet som en fælles opgave for hele institutionen
- Pædagogikken afspejler den konkrete børnegruppe
- Det faglige fokus er på relationerne mellem barnet og den sociale kontekst
- Børnene har udviklet et socialt ansvar
- Det tværfaglige samarbejde er formaliseret
- Special- og almenpædagogikken er integreret
- Der er udviklet procedurer for samarbejde med forældre
- Der er dialog med lokalsamfund og omverden.

På baggrund af forskningsprojektet *Kvalitet i dagtilbud* (Næsby, 2014) er der udviklet en inklusionsmatrix, hvor de registrerede udsagn om inklusion fra pædagogerne er oplistet og vævet sammen med en operationalisering af kvalitetskriterierne. Kendetegn for høj kvalitet og for arbejdet med medvirken, innovation, relation, læring og inklusion, er:

- Pædagogen inddrager børnenes interesser systematisk og reflekterer over processen sammen med børnene
- Aktiviteterne er afstemt med børnene og børnene er medbestemmende i valg af aktiviteter og former
- Variation mellem og i legegrupper og regelmæssige større fælles projekter
- Børnegrupper sammensættes efter børns udvikling og efter forskellighed
- Børn og voksne er opmærksomme på "den andens" opmærksomhed, og begge parter forstår den andens intention
- Børnene lytter til hinanden, viser empati, glæde og lyst til at medvirke
- Børn og voksne bidrager til samlingsstunden og regulerer den i fællesskab
- Børn og voksne har fælles aktiviteter og dialoger om mangfoldighed og forskellighed (sprog/ kultur/værdier)
- Børnene inviterer hinanden og de voksne ind i lege og aktiviteter
- Børnene kan komme med i andres lege og aktiviteter og kommer med forslag og ideer
- Pædagogerne viser indsigt i børnenes udvikling og sensibilitet samt lydhørhed over for børnenes ytringer. Pædagogerne tilrettelægger aktiviteter i varierende grupper
- Alle børn kan deltage og alle ses af hinanden som en værdifuld del af fællesskabet, og alle tager ansvar for fællesskabet
- Børn og pædagoger udformer regler i fællesskab

- Forældrene har indflydelse på aktiviteter i forbindelse med læreplaner og deres børns læring og trivsel
- Personale, børn og forældre samarbejder om konfliktløsning og om børnenes trivsel
- Forældrene deltager engagerede i dagtilbuddets liv
- Børnene besøger hinanden og de og forældrene opfordres til det af pædagogerne
- Aktiviteten ændres efter behov, fagligt begrundet og innovativt. Børnene er inddraget, deres forslag inddrages
- Børnene leger med hinanden og de voksne på tværs af grupper
- Klare mål for aktiviteter med udviklingsperspektiv ud fra læreplanens temaer
- Kreativ aktivitet og æstetiske læreprocesser er værdiskabende og ofte organiseret i projekter eller temaarbejde
- Aktiviteter foregår inde og ude, på udflugter og med besøgende/ gæster fra lokalsamfundet
- Det undersøges, hvad børnene er optaget af, der spørges ud fra kontekst og læringsmål – nysgerrigt og åbent
- Der stilles refleksive (innovative og åbne) spørgsmål
- Alle kan se sig selv som del af fællesskabet – børns opdagelser, forslag og ideer bliver en del af gruppens arbejde, leg og samvær og den måde, hele gruppen tænker på
- Børnene anvender over tid den viden og de kvalifikationer og kompetencer, de har udviklet i én gruppe i andre grupper og sammenhænge
- Børnene samarbejder i planlagte tema/projektarbejder i fokuseret gruppearbejde
- Børnene deltager gerne og foreslår selv nye aktiviteter og lege
- Børn og voksne involverer hinanden

Indikatorer på inklusion i dagtilbud – en operationalisering

På tværs af de generelle indikatorer for en inkluderende praksis kan der udpeges en række indikatorer, der formuleres og operationaliseres, så de kan forstås som tegn, der påviser god inkluderende praksis. Det vil sige, at for at gøre de (inter-) nationale standarder og de lokale kvalitetsmål håndterbare, så der kan arbejdes med dem i praksis, kan de indskrives i et skema. Det muliggør, at de i skemaform kan fungere som observationsguide, som diskussionsoplæg, som baggrund for løbende dialog og evaluering.

Det muliggør også, at vi kan kombinere de (inter-)nationale kvalitetsstandarder, som forskningskortlægningerne har produceret med de lokale og kulturelt betingede udtryk for kvalitet, fx hvad vi i dansk pædagogisk forskning og praksis viser er udtryk for høj pædagogisk kvalitet.

I skemaet indskrives i venstre kolonne indikatorer, der karakteriserer de aktuelle og afgrænsede inklusionsarenaer (fællesskabsformer). Beskrivelsen af disse fællesskabsformer er empirisk funderet (Næsby & Qvortrup, 2014) men er også et udtryk for den inklusionskultur, som forskning viser i højeste grad skaber høj

kvalitet. Rækkerne er et forsøg på at indkredse de dominerende fællesskabsformer, men skemaet kan til eget brug udvides med andre former, fx forældresamarbejde og mere konkrete og afgrænsede aktiviteter, alt efter hvad der ønskes undersøgt.

I 2. kolonne (fysisk inklusion) er de pædagogiske strategier dominerende. At inkludere alle børn er pædagogens ansvar og opgave. Indikatorerne er udtryk for, hvad forskningen viser har meget stor betydning for børnenes trivsel og inklusion. I første række (formelt ledede) bygger udsagnene på kvalitetsforskningen (refereret ovenfor) i næste række (interpersonelle) bygges på ICDP (Hundeide, 2004) og LP-modellen (Næsby, 2014). De næste to rækker bygger igen på kvalitetsforskningen (Næsby, 2014).

I 3. kolonne (social inklusion) er kendetegnene for en inkluderende praksis dominerende. Her træder børnene selv tydeligt frem, idet deres forhold til hinanden og til de voksne omkring dem kan karakteriseres efter hvilke initiativer, de tager og hvordan de agerer socialt i fællesskaberne. Det gælder både, hvad pædagogerne gør, og hvilke tegn børnene selv viser på social inklusion. Endelig udtrykker den 4. kolonne (psykisk inklusion) tegn på, at børnene oplever, de er inkluderet i fællesskaberne.

Observationsguide – dagtilbud

Inklusionsarena	Fysisk inklusion	Social inklusion	Psykisk inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber	Pædagogen indtager børnenes interesser systematisk og reflekterer over processen sammen med børnene	Børnene roser, støtter, opmuntrer og er positive over for andre	Børnene lytter til andre og er indfølelse.
Der er tydelige mål for aktiviteten i relation til læreplanen og der sættes mål for det enkelte barn og for gruppen	Aktiviteterne er afstemt med børnene og børnene er medbestemmende i valg af aktiviteter og former	Børnene tager ordet og/eller engagerer sig i at tale med andre	Børnene viser glæde og viser følelser
Kreativ aktivitet og æstetiske læreprocesser er værdiskabende og ofte organiseret i projekter eller temaarbejde	Variation mellem og i legegrupper og regelmæssige større fælles projekter	Børnene inviterer hinanden og de voksne ind i lege og aktiviteter	Børnene viser lyst til at være med i leg og aktivitet
Aktiviteter foregår inde og ude, på udflugter og med besøgende/ gæster fra lokalsamfundet	Børn og pædagoger udformer regler i fællesskab	Børnene kan komme med i andres lege og aktiviteter og kommer med forslag og ideer	Børnene samarbejder i planlagte tema/projektarbejder i fokuseret gruppearbejde
Det undersøges hvad børnene er optagede af, der spørges ud fra kontekst og læringsmål – nysgerrigt og åbent	Aktiviteterne gennemføres i	Pædagogerne viser indsigt i børnenes udvikling og sensibilitet samt lydhørhed over for børnenes ytringer	
Der stilles refleksive (innovative og åbne) spørgsmål			
Der benyttes redskaber/værktøjer til vurdering af			

inklusion	forskellige rum, i og uden for dagtilbuddet		
Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)	Pædagogerne viser positive følelser	Børnene bliver trøstet af de voksne, når de er ked af det	Børnene viser de kan lide de voksne
Planlagte og spontane interaktioner	Pædagogerne anerkender og roser børnene	Pædagogerne lytter til børnene, når de har noget at fortælle, justerer sig og følger initiativ	Børnene henvender sig til de voksne
Højtlesning	Pædagogerne udvider og forklarer børnenes fortællinger	Pædagogerne siger børnene er dygtige, når de gør noget godt	Børnene vil gerne have fysisk kontakt
Måltiderne /samlingsstund	Pædagogerne udøver ledelse	Pædagogerne skaber fælles opmærksomhed og fortæller børnene hvad der skal ske	Børnene stiller spørgsmål
Konflikter			Børnene følger de voksnes ideer
Overgange mellem aktiviteter			
Inde/ude			
Spil og andre aktiviteter			
Selvorganiserede fællesskaber	Børnene har steder, de kan lege uforstyrret	Børnene tager initiativ til social kontakt på en passende måde. Kan komme med i andres leg på en god måde Børnene tager hensyn til andre	Børnene er med i leg Børnene kommer med forslag og ideer i leg
Leg på stuen/rum			
Puderum			
Legeplads			
Barn-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)	Børnene inddrager andre	Børnene har en ven og tager hensyn til andre Børnene er kreative	Barnet kan lide de andre børn Barnet genkender andres følelser og handler derefter
Leg; Spil og andre aktiviteter			
Andre fællesskaber/ aktiviteter	Der anvendes fælles besluttede interventionsprogrammer (fx "Fri for mobberi", ICDP)	Børnene besøger hinanden og de og forældrene opfordres til det af pædagogerne Børnene oplever sammenhæng mellem børnehaven og hjem	Børnene fortæller om hvad de oplever hjemme
Forældrene har indflydelse på aktiviteter i forbindelse med læreplaner og deres børns læring og trivsel			
Personale, børn og forældre samarbejder om konfliktløsning og om børnenes trivsel			
Forældrene deltager engagerede i dagtilbuddets liv			

Interviewguide - pædagoger

Der gennemføres interviews med henholdsvis en gruppe praktikere (lærer-pædagogteams) og en gruppe børn på hver af de fem skoler og i hvert af de fem dagtilbud. Begge interviews systematiseres ud fra hensigten om at afdække inkluderende kultur, strategier og praksis og derigennem indkredse indikatorer på fysisk, social og psykisk inklusion.

Interviewspørgsmål	Baggrund og mål
Hvilken case/ praksis tages afsæt i?	Inkluderende kultur Pædagogerne beskriver den praksis, der tages afsæt i. Det angiver en ramme, der kan tales inden for og indeholder beskrivelser af kulturen, sådan som pædagogerne ser den
Hvilke tegn på inklusion ser I? Fysisk/ socialt/ psykisk	Inkluderende kultur og praksis Pædagogernes bud på indikatorer med afsæt i konkret praksis og således meget kontekstnært
Hvordan er disse tegn inkluderende?	Inkluderende praksis De første begrundelser teoretisk/erfaringsmæssigt, som forklarer inkluderende praksis
Hvad gjorde I? Hvordan vil I gøre mere af det?	Inkluderende strategier Inddrager didaktiske overvejelser og skaber opmærksomhed på inkluderende strategier, aktuelt og fremadrettet

Interviewguide – børn

Interviewspørgsmål	Baggrund og mål
Hvad er det bedste ved at gå i børnehaven?	Inkluderende kultur Giver børnenes umiddelbare bud på faktorer, der fremmer inklusion og tegner konturer af kulturen
Bestemmer de voksne nogen gange hvad I skal lave?	Inkluderende strategier Rammesætter en inklusionsarena (prof.ledet) og beskriver delvist forholdet til de voksne og hvordan inklusionsstrategier påvirker børnenes socialt og psykisk
Er det sjovt at være med til?	Inkluderende praksis Indkredser børnenes oplevelse af en konkret aktivitet og afdækker således social og psykisk inklusion
Hvad er det ved (den konkrete aktivitet)der er sjovt?	Udpeger positive indikatorer

Kapitel 6:

Analyse skole

Sammenfatning

I det følgende sammenfattes observationer og interview på tværs af de fem skoler. Iagttagelserne samles igen under de tre overskrifter: inkluderende kultur, strategi og praksis. Herefter følger sammendrag af de empiriske data, der er fremkommet efter observationer og interviews på de fem skoler. Afslutningsvist præsenteres det endelige evalueringsskema til skoledelen - Tegn på god inklusion.

Inkluderende kultur

De forskellige fokusgruppeinterviews med lærere og støttelærere/pædagoger har vist, at der foreligger en grundlæggende optagethed af inklusion og ydermere, at der foreligger en overvejende positiv holdning i forhold til inklusion, hvilket – som diskuteret ovenfor – rummer positive implikationer i relation til den egentlige inkluderende praksis. Derudover har data fra de forskellige interviews vist, at de pædagogisk professionelle kontinuerligt arbejder med at definere og forstå inklusionsbegrebet. Det synes tydeligt, at der er forholdsvis stor divergens i forståelserne af begrebet, samt at de enkelte respondenter har forskellige nedslag, der markerer, hvad de særligt finder centralt ved inklusionsbegrebet. Data for interview med lærere har ikke indikeret, at skolernes eventuelle fælles arbejde med definitioner og forståelser af begrebet fylder meget hos den enkelte lærer eller pædagog.

Endvidere viser analyserne af den inkluderende kultur på de fem skoler, at der synes at være en grundlæggende anerkendelse og accept af mangfoldighed. Det vil sige, at med enkelte undtagelser viser observationer og fokusgruppeinterview med lærere, pædagoger og elever, at mangfoldighed er accepteret og kan være en styrke.

Analyserne viser ligeledes, at den inkluderende kultur på de fem skoler bl.a. er konstitueret af lærere og støttepersoner, der er optagede af at reducere barrierer for deltagelse og læring hos de enkelte elever og således styrke betingelserne netop for læring og deltagelse i skolens forskellige fællesskaber. Dette er bl.a. kommet til udtryk gennem forskellige former for klasseledelse og, ikke mindst, undervisningsdifferentiering. Alle respondenter, i forhold til fokusgruppeinterview med lærere og støttepersoner, har nævnt undervisningsdifferentiering i forbindelse med det inkluderende arbejde. Det interessante er imidlertid, at det ikke har vist sig som empirisk fænomen i observationerne i alle fem klasser.

Dette understøtter det forhold, at lærere generelt anser undervisningsdifferentiering som værende et kardinalpunkt – også i relation til inklusion – men at det er vanskeligt at praktisere (Winther & Nielsen, 2013).

Endelig er der forholdet vedrørende integrationen af støtteforanstaltninger i almenundervisningen. Data fra såvel observationer som interview har vist, at der i visse tilfælde har været anvendt støtte i almenundervisningen på måder, der har karakter af kollaborativ undervisning, hvor støttepersonen har en bredere pædagogisk rolle og således formår at støtte klassen som helhed og ligeså de elever, der har særlige vanskeligheder og behov. Det har været et gennemgående tema i interview med lærere og støttepersoner, at samarbejdet og kommunikationen ikke er fyldestgørende, og at dette har konsekvenser for støtten. Særligt fremhæves manglende tid til samarbejde og i det hele taget manglende ressourcer i forhold til støtte til elever, der har særlige vanskeligheder.

Inkluderende strategier

Sammenfattende om inkluderende strategier skal det fremhæves, at klasseledelse var en gennemgående og central inkluderende strategi på alle fem skoler. Data fra interview peger ligeledes på, at lærere og elever anskuer en klar ledelse af klassen som potentielt inkluderende. Der var fokus på at sætte rammer, der tydeliggjorde undervisningens struktur, mål og progression. Flere lærere skrev dagens program på tavlen som det første, de gjorde med det formål for øje at sikre klare forventninger i forhold til undervisningen. Udover at sikre transparens i forhold til aktiviteter og mål var der en lærer, der involverede eleverne i lærings- og aktivitetsmål og således involverede eleverne i deres egen læring. Der var tale om en høj grad af procesledelse, hvor lærerne i de observerede klasser fandt det væsentligt at sikre konstruktive overgange fra en aktivitet til en anden. Set i lyset af inkluderende strategier kan det fremhæves, at en transparent og konsekvent klasseledelseskultur kan bidrage til, at alle elever får et udbytte af undervisningen samt betingelserne for deltagelse, læring og oplevelse af inklusion styrkes (Winther & Nielsen, 2013; EVA, 2011).

En anden central inkluderende strategi var anvendelsen af støtteforanstaltninger i almenundervisningen. Flere af de observerede klasser havde integreret støtteforanstaltninger i almenundervisningen i udvalgte lektioner. Det fremgik af observationerne og fokusgruppeinterview med lærere og støttepersoner, at der var en variation af måder at praktisere denne støtte på. Der var eksempler på støttepædagoger, der var inde i klassen og primært støttede en eller to elever med særlige behov.

Ligeledes var der et eksempel på en ressourceperson, der primært skulle støtte en elev med særlige behov, men i høj grad formåede at praktisere en bredere pædagogisk rolle, hvor han støttede et bredt udsnit af elever i klassen og derved heller ikke bidrog til yderligere marginalisering af eleven med vanskeligheder og særlige behov. Fælles for lærernes og ressourcepersonernes oplevelse af anvendelsen af støtte i almenundervisningen var det forhold, at tiden til samarbejder omkring undervisningens planlægning, gennemførsel og evaluering syntes knap. Desuden forekom der en overordnet oplevelse af, at skolerne ikke havde tilstrækkelige ressourcer til at give den støtte, der synes nødvendig.

Inkluderende praksis

Som vist igennem analyserne nedenfor er der en tæt sammenhæng mellem den inkluderende kultur- og strategier og den inkluderende praksis, der kan observeres i klassen, og om hvilken respondenterne i de forskellige interviews udtaler sig. Den inkluderende praksis i klasserne var først og fremmest konstitueret af et gennemgående fokus på hvad, man kunne kalde inkluderende klasseledelse. Denne form for klasseledelse har et særligt fokus på procesledelse, hvor læreren sikrer transparens i forhold til undervisningens formål, mål og aktiviteter. Det var et gennemgående tema i klasserne, at læreren sikrede struktur og progression i undervisningen bl.a. gennem at skrive lektionens program på tavlen og således tydeliggøre undervisningens aktiviteter for eleverne.

En anden væsentlig komponent i den inkluderende praksis er som tidligere diskuteret undervisningsdifferentiering, hvilket ligeledes er et gennemgående tema i den inkluderende praksis i de fem klasser. Der er imidlertid stor divergens i graden af differentiering. Data fra fokusgruppeinterviews viser, at respondenter finder undervisningsdifferentiering ganske fundamental i forbindelse med inkluderende praksis og finder, at de i nogen eller høj grad undervisningsdifferentierer. Data fra observationerne bekræfter imidlertid forskning, der peger på, at lærere vurderer undervisningsdifferentiering central, men at det langt fra er alle lærere, der praktiserer undervisningsdifferentiering (Winther & Nielsen, 2013). Således viser data fra klasserumsobservationerne lærere, der i høj grad praktiserer undervisningsdifferentiering af høj kvalitet, og ligeledes lærere, der gør dette i langt mindre grad.

Analyserne viser endvidere, at klasser, der har en høj grad af inkluderende praksis, er klasser, hvor det er muligt at observere en grundlæggende tryghed og anerkendende kultur. Denne grundlæggende tryghed kommer bl.a. til udtryk i klasser, hvor eleverne accepterer hinanden, har en grundlæggende forståelse for mangfoldighed og tager ordet i undervisningen.

Denne klasserumskultur af anerkendelse og tryghed viste sig ligeledes i forbindelse med gruppearbejde, der – når dette fungerede på konstruktiv vis – synes at virke befordrende på elevernes sociale kompetencer.

I de følgende afsnit analyseres observationer og interview mere uddybende i forhold til de fem skoler.

Skole A

Undervisningen i en klasse på mellemtrinnet på skole A blev observeret, og der blev foretaget fokusgruppeinterview af lærere og ressourcepædagog henholdsvis elever fra klassen.

Klasserumsobservationer

Eleverne kommer langsomt ind i klassen. Matematiklæreren bemærker, at der er syv elever fraværende, og klassen taler kort om årsagen hertil. Elev A kommer for sent og fortæller, at han først skulle hente noget på kontoret. Klassen går i gang med aktiviteterne og arbejder i fællesrummet i drenge- og pige grupper. Ressourcepersonen i klassen går hen til en af eleverne og sikrer sig, at han forstod den fælles besked og opgave.

A kommer hen til matematiklæreren og siger, at han ikke forstår opgaven:

A: Jeg forstår ikke, hvad det er, vi skal.

L: Det handler om radius og diameter. Kan du fortælle mig, hvad radius er?

A: ...Næ

Læreren finder et stykke kridt og tager A med ud i fællesrummet, hvor de sammen tegner en stor cirkel og derefter tydeliggør læreren, hvad radius er ved at tegne på gulvet. Efter lidt tid, hvor læreren instruerer A og dennes gruppe, fortæller A, at han forstår opgaven, og gruppen går i gang med det videre arbejde.

Matematiklæreren kalder eleverne ind i klassen og efter lidt tid introduceres en ny aktivitet. Læreren skriver programmet op på tavlen og fortæller efterfølgende, at eleverne gerne må gå i gang. Der arbejdes med iPads, og læreren hjælper en lille gruppe elever med at komme i gang. Efter noget tid med denne aktivitet er der et kort frikvarter, hvorefter eleverne samles i fællesrummet til morgen-sang.

Eleverne kommer atter ind i klassen og begynder langsomt at arbejde videre med opgaverne på iPads. Læreren går rundt blandt eleverne og hjælper de, som markerer og har brug for hjælp. En af ressourcepersonerne sidder meget ved en enkelt elev, men går indimellem hen til andre elever, når disse har markeret i et stykke tid, og læreren ikke er kommet hen for at hjælpe.

Efter et kort frikvarter er der lærerskifte, og klassen skal have dansk. Programmet for lektionen skrives op på tavlen, og eleverne skriver ligeledes programmet i deres logbøger. Dansklæreren sætter fokus på timens læringsmål, og en af eleverne læser en række læringsmål op og en anden aktivitetsmålene.

Eleverne har skrevet nogle fantastiske fortællinger, der på skift skal læses op foran klassen. En efter en læser de op og får efterfølgende feedback fra klassekammerater og dansklæreren. Det er primært pigerne i klassen, der markerer og kommer op til tavlen, og når læreren spørger drengene, er de tilbageholdende. A bliver spurgt, om han vil komme op og læse:

A: Jeg har altså ikke lavet det.

L: Du har haft ligeså lang tid som de andre, hvorfor er det ikke lavet?

A: Det ved jeg ikke.

L: Det er færdigt på tirsdag, ellers får dine forældre ren besked om, hvordan det går for tiden.

Flere af de andre elever læser op, og der er generel en god arbejdsro og et engagement i forhold til at lytte til hinandens tekster. Da oplæsningen er ved at være

slut, påpeger læreren endnu en gang foran klassen, at A skal lave sin opgave færdig og understreger, at hun bliver rigtig vred, hvis det ikke er færdigt tirsdag.

Interviews

Fokusgruppeinterviewet med klassens lærere og pædagoger tager udgangspunkt i en kort beskrivelse af klassen, der overordnet beskrives som en god klasse, der arbejder godt og ligeledes har det godt sammen socialt:

L1: Det er en god klasse, der arbejder godt i timerne. Jeg synes, de fleste i klassen er godt med fagligt, der er selvfølgelig altid nogen..

L2: Det har stor betydning, at der var en stor gruppe elever fraværende i dag, det skaber lidt mere arbejdsro. De arbejder dog for det meste godt og er motiverede. Der er to elever, der har anden etnisk baggrund og som er kommet til klassen, og her har klassen altså været fantastisk – de har virkelig taget godt imod dem.

I: Er der nogen særlige vanskeligheder i klassen?

L1: Der er naturligvis elever med faglige vanskeligheder, og et par elever har haft meget fravær. Et par elever har brug for ekstra hjælp, der er en, der har fået en-til-en støtte i dansk – særligt i forbindelse med gruppearbejde.

L2: Ja, en af eleverne, der et tosproget og som er kommet til klassen for nylig, får ekstrahjælp i forhold til sprogundervisning, der foregår udenfor klassen.

I: Hvilken betydning har det for ham, at denne undervisning foregår udenfor klassens rammer?

L1: Det oplever vi ikke som et problem. Jeg tror, han blot føler sig som tilhørende to fællesskaber, og han kan godt finde ud af at gå på tværs af de fællesskaber. Egentligt fungerer det rigtig godt.

I forhold til hvorvidt der skabes viden om inklusion og inkluderende praksis fortæller respondenterne, at det først og fremmest er noget, der er forankret i intuition:

L1: Jeg kunne spørge *gør* vi det – altså skaber viden om inklusion?

L2: Ja, vi snakker da sammen som lærere og pædagoger, når der er noget.

P: Jeg har som pædagog i klassen også en ugentlig time, hvor vi taler om trivsel og sådan noget.

Respondenterne peger på, at det er centralt at have en pædagog i klassen, der i højere grad kan tale med eleverne under fire øjne og give sig tid til at lytte, da dette er noget, der vurderes som tillidsskabende. Lærerne påpeger, at det er krævende og fordrer tid at kunne nå at tale med alle eleverne.

L2: Det er vel et tegn på, at eleven oplever sig inkluderet, at han har det godt. Når eleverne trives mener jeg, de oplever sig inkluderede.

L1: Ja, jeg mener også, at vi kan se, at han føler, han er med, når han er inde i klassen.

Respondenterne fremhæver ligeledes, at klasseledelse er nødvendig og inkluderende, når den praktiseres rigtigt:

L1: Jeg er tit alene i klassen og bruger en meget tydelig struktur – for min egen og elevernes skyld. Jeg skriver programmet, læringsmål og aktivitetsmål på tavlen, og jeg viger ikke fra planen. Når jeg gør det, er der altid nogle elever, der bemærker det. Alle har behov for struktur, det giver dem ro på, og de ved, hvad de skal.

Endelig påpeger respondenterne, at det er væsentligt med ressourcepersoner i klassen både i forhold til at støtte de elever, der har særlige vanskeligheder, men ligeledes i forhold til faglig sparring. De bemærker ligeså, at det kan være vanskeligt i dagligdagen at finde tid til at afholde disse tværfaglige møder, hvor alle i teamet omkring en klasse kan mødes.

Respondenterne i fokusgruppeinterviewet med eleverne på skole A udgøres af to drenge henholdsvis to piger. Eleverne beskriver, at de har en rigtig god klasse, og at de er glade for at gå i skole.

E1: Vi har en god klasse, hvor alle holder sammen. Der er ligesom ikke nogen, der bliver holdt udenfor.

E2: Nej, og der har vist aldrig været nogen, der er blevet mobbet, tror jeg.

E3: Vi stoler på hinanden i klassen og respekterer hinanden, og man kan sige alt til vores lærere...næsten.

I: Jeg så det i dag i forbindelse med, at I alle skulle læse jeres historier op for hinanden. Det virkede som om, at I var trygge ved hinanden.

E2: Ja, det er vi. Man kan også godt lave fejl uden at blive gjort til grin, og det er vigtigt.

Respondenterne fortæller ydermere, det er godt for deres læring, motivation og opmærksomhed, at undervisningen er varieret, samt at det er vigtigt, at de får feedback fra deres lærere:

E2: Nogle gange sidder vi mest og arbejder med kopiark, og det er altså lidt kedeligt. Det synes jeg ikke, jeg lærer så meget ved.

E3: Nej, det er godt når de (lærerne) varierer undervisningen lidt, og der er nogle forskellige aktiviteter. For eksempel når vi er ude af klassen og bevæger os. Nog-

le gange er det lidt hårdt i dansktimerne, når der er det samme program hver eneste dag.

Endelig fortæller eleverne, at relationen til læreren er vigtig i forhold til at have positive følelser i forhold til det at gå i skole:

E1: Nogle gang kan jeg bliver overrasket over, hvor sur X kan blive over ingenting. Det gør et eller andet ved mig. Altså, jeg får mindre lyst til at gå i skole og får mindre lyst til at lave noget i timerne.

E4: Ja, man bliver påvirket af lærere, der skælder ud. Det gør noget... får mig til at blive mere stille. Nogle gang føler jeg, at de kan ydmyge en over for klassen.

Inkluderende kultur

Den indledningsvise observation illustrerer tilstedeværelsen af en inkluderende kultur, der synes at informere matematiklærerens pædagogiske refleksioner og handlinger. Det synes tydeligt, at læreren fremstår lyttende, anerkendende og positiv, når elev A henvender sig og siger, at han ikke forstår opgaven. Et aspekt ved en grundlæggende inkluderende kultur omhandler en positiv tilgang til og forståelse af den mangfoldighed, der karakteriserer elevgruppen, hvilket synes at gøre sig gældende i relation til matematiklærerens reaktion og pædagogisk og didaktiske valg i forhold til at tage A med ud i fællesrummet og arbejde med de matematiske begreber på en anden og differentieret måde (Dyssegaard et al, 2013; Nind & EPPI-Centre, 2004). Ligeledes er det muligt at se lærerens tilgang til A, som et udtryk for, at der er høje forventninger til samtlige elever eventuelle vanskeligheder til trods, samt at det er en del af den inkluderende kultur, at lærerens opgave er at reducere barrierer for deltagelse og læring, hvilket er tilfældet i forhold til ovenstående observation (Ainscow & Booth, 2002).

I forbindelse med fokusgruppeinterviewet med lærerne og pædagogen fremgår det, at teamet finder det centralt, at de arbejder tværprofessionelt og vurderer, at det er signifikant at have en pædagog i klassen, som arbejder som en art resourceperson med særlig fokus på de elever, der har vanskeligheder. Endvidere fremgår det af interviewet, at pædagogen i højere grad kan give sig tid til at lytte til eleverne og tale med dem alene, hvilket ifølge lærerne og pædagogen afstedkommer tillid. Dette synes at konstituere et udtryk for en grundlæggende inkluderende kultur.

Eleverne i fokusgruppeinterviewet giver ligeledes udtryk for en oplevelse af en grundlæggende inkluderende kultur i klassen, der bl.a. udgøres af en oplevelse af en klasse, der holder sammen, og hvor ingen tilsyneladende holdes udenfor. Eleverne giver ligeledes udtryk for, at der er en generel anerkendelse eleverne imellem, og at man godt kan lave fejl i klassen uden at skulle frygte at blive gjort til grin.

Inkluderende strategier

Som nævnt ovenfor i forbindelse med det tematiske litteraturstudie er inkluderende strategier konkrete strategier, der er tydelige i den pædagogiske praksis og forankrede i den inkluderende grundholdning.

Såvel data fra observationer samt data fra fokusgruppeinterview med lærere og pædagog samt elever viser tydeligt, at der lægges meget vægt på klasseledelse som en del af en inkluderende strategi i klassen. Observationerne viste, at såvel lærere som elever havde rutineret en klar og stringent struktur for lektionernes forløb, der bl.a. indebærer, at samtlige lektioners indhold og forløb blev skrevet på tavlen og tilsvarende i elevernes logbøger. Dansk læreren påbegyndte endvidere sine timer med en eksplicitering af lektionens lærings- og aktivitetsmål. Dansk læreren påpegede i fokusgruppeinterviewet, at denne tydelige klasseledelse var for lærerens egen skyld og for elevernes trivsel og lærings skyld. Set i lyset af inkluderende strategier kan det fremhæves, at en transparent og konsekvent klasseledelseskultur kan bidrage til, at alle elever får et udbytte af undervisningen samt betingelserne for deltagelse, læring og oplevelse af inklusion styrkes (Winther & Nielsen, 2013; EVA, 2011).

Den inkluderende grundholdnings manifestering i de inkluderende strategier kan ligeledes ses gennem anvendelsen af støtteforanstaltninger i almenundervisningen gennem ressourcepædagogen. Observationerne viste, at ressourcepædagogen overvejende hjalp elever, der havde særlige vanskeligheder, hvilket vil sige, at i forbindelse med de observerede timer var der ikke tale om anvendelsen af ressourcepædagogen med en bredere pædagogisk rolle, hvor denne i vid udstrækning kan ses som en hjælp til hele klassen. Forskning peger på, at anvendelsen af flere voksne i klassen har et inkluderende potentiale, når der tænkes og praktiseres i såkaldt kollaborativ undervisning, hvor lærere og ressourcepædagog er sammen om den samlede planlægning, gennemførsel og evaluering af undervisningen (Dyssegaard et al, 2013; Mitchel, 2014). Denne form for undervisning og anvendelse af støtteforanstaltninger fordrer imidlertid en høj grad af kommunikation og samarbejde, hvilket lærerne og pædagogerne i fokusgruppeinterviewet gav udtryk for ikke altid var fyldestgørende i forhold til dette centrale samarbejde.

Inkluderende praksis

Den inkluderende praksis i klassen er, som diskuteret ovenfor, en direkte implikation af den inkluderende kultur og de inkluderende strategier på skolen og i klassen. Observationerne viste en undervisning, der var planlagt med en vis grad af variation og undervisningsdifferentiering, hvilket ifølge ovenforstående tematiske litteraturstudie viste som potentielt inkluderende. Eksemplet fra observationen ovenfor med matematiklæreren og A viser en form for tilpasset undervisning, der tog udgangspunkt i de tegn, læreren kunne erfare i undervisningssituationen (Mitchell, 2014).

Observationerne viste ligeledes en undervisningssituation, hvor det fremgik, at der forelå et grundlag af tryghed og anerkendelse eleverne og lærere imellem. I relation til oplæsningen af elevernes tekster synes der at forekomme en tryk kultur, der virkede befordrende på elevernes lyst til at læse deres tekster op.

Observationerne viste imidlertid ligeså, at læreren foretog en tydelig markering, da det viste sig, at en given elev ikke havde lavet sit hjemmearbejde. Eleverne gav i forbindelse med fokusgruppeinterviewet udtryk for, at denne lærer kunne skabe en vis grad af utryghed i forbindelse med sine irettesættelser, hvilket medførte, at eleverne fik mindre lyst til at deltage i undervisningen.

Observationerne viste endvidere, at eleverne blev involverede i deres egen læring. Dette viste sig bl.a. i forbindelse med dansklærerens klasseledelsespraksis, hvor det – såvel i observationerne som i interview – var tydeligt, at det var centralt, at eleverne tydeligt var klar over aktiviteterens rettetthed og hvilke lærings- og aktivitetsmål, der var for den pågældende lektion.

På baggrund af observationer og fokusgruppeinterview med lærere, pædagog og elever er det muligt at indsætte en række empiriske indikatorer på god inklusion i inklusionsmatricen.

Empiriske indikatorer på inklusion

Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psykisk (oplevet) inklusion
Klasselokalet og fællesrum er tilgængelige for alle elever i klassen – bl.a. inddragelse af fællesrummet i aktiviteterne	Eleverne er lyttende og anerkendende overfor hinanden og lærerne	Eleverne oplever sig trygge og anerkendte i klassen
Lærere og ressourcepædagog arbejder på at reducerer barrierer for deltagelse og læring – bl.a. gennem undervisningsdifferentiering	Grupper i forbindelse med gruppearbejde i klassen og i fællesrum er sammensat, så alle kan føle sig værdsat Der er ingen mobning og få konflikter mellem elever	Der forekommer ikke mobning i klassen
Ressourcepædagog/støtteforanstaltninger er integreret i almenundervisningen	Anvendelsen af ressourceperson/støtteforanstaltninger er forankret i samarbejde og løbende kommunikation	Eleverne lytter til hinanden
	Undervisningen gennemføres så denne er tilpasset elevgruppens mangfoldighed bl.a. gennem undervisningsdifferentiering	Eleverne har en forståelse af forskellighed
	Eleverne involveres aktivt i egen læring bl.a. gennem tydeliggørelse af lærings- og aktivitetsmål	Eleverne læser deres personlige historier op for klassen
	Lærere og ressourcepædagog styrker betingelser for deltagelse og læring for alle gennem tydelig klasseledelse	Der er høje forventninger til alle elever

Validerede indikatorer på inklusion

På baggrund af de empiriske indikatorer på god inklusion, og de indikatorer, der blev identificerede i forbindelse med det tematiske litteraturreview, er det muligt at validere en række indikatorer. Således er de validerede indikatorer fremhævet med fed.

Inklusionsarena	Fysisk inklusion	Social inklusion	Psykisk inklusion
Formelle, professionelle ledede lærings- og udviklingsfællesskaber	<p>Støtteforanstaltninger er integreret i almenundervisningen</p> <p>Skolens forskellige rum (der er fysisk tilgængelige for alle) inddrages i aktiviteterne</p> <p>Lærere og pædagoger forholder sig systematisk reflekterende og analytisk i forhold til eventuelle barrierer for læring og deltagelse</p> <p>Adfærdsregler udformes i fællesskab af lærere og elever, og elever bliver ikke ekskluderet fra fællesskabet på grund af adfærd</p> <p>Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen</p> <p>Elevfravær er reduceret til et minimum</p> <p>Samtlige nye elever får hjælp til at finde sig til rette på skolen</p> <p>Skolens ressourcer bliver fordelt, så de bidrager til inkludering</p>	<p>Lærere og pædagoger inddrager elevernes interesser og reflekterer systematisk over elevernes forudsætninger i planlægningen og gennemførslen af undervisningen</p> <p>Lærere og pædagoger sammensætter klasser og grupper, så alle føler sig værdsatte</p> <p>Lærere og pædagoger støtter og anerkender eleverne samt giver tilpasset feedback</p> <p>Mobning er reduceret til et minimum</p> <p>Lærere og pædagoger inddrager forældre</p> <p>Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen</p> <p>Eleverne involveres aktivt i deres egen læring</p> <p>Lærere og støttepersoner samarbejder om planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen</p> <p>Eleverne tager hensyn til andre i handling</p> <p>Eleverne inviterer hinanden til aktiviteter og bidrager med ideer og forslag samt anerkender andres perspektiver</p>	<p>Eleverne viser glæde og følelser</p> <p>Eleverne lytter til hinanden og er empatiske</p> <p>Eleverne viser lyst til at deltage i aktiviteter i og uden for klassen</p> <p>Elever og lærere værdsætter og anerkender hinanden</p> <p>Eleverne viser lyst til at samarbejde med hinanden</p> <p>Eleverne deltager aktivt i undervisningen og stiller spørgsmål</p> <p>Eleverne henvender sig til klassekammerater eller voksne, såfremt han/hun er i vanskeligheder</p> <p>Eleverne oplever sig som en del af klassens fællesskaber</p> <p>Eleverne føler sig trygge i klassens rammer</p> <p>Eleverne har en grundlæggende positiv forståelse af mangfoldighed</p> <p>Eleverne udviser selvtillid og værd</p>

		<p>Eleverne tager ordet i undervisningen og engagerer sig aktivt</p> <p>Læreren og pædagogen er optaget af at styrke betingelserne for læring og deltagelse for alle</p> <p>Det pædagogiske personale og elever behandler hinanden med respekt</p> <p>Lærere og pædagoger arbejder aktivt på at begrænse diskriminerende praksis</p> <p>Undervisningen er tilpasset mangfoldigheden i elevgruppen og tager udgangspunkt i tilpassede elevplaner og vurdering</p> <p>Elever lærer og udvikler sociale kompetencer ved at samarbejde med hinanden</p>	<p>Eleverne har oplevelser af mestring</p> <p>Eleverne oplever ikke mobning</p> <p>Skolen og dens professionelle sammensætter klasser og grupper, så alle kan føle sig værdsatte</p> <p>Lærerne er optaget af at styrke læring og deltagelse for alle elever</p>
--	--	---	--

Skole B

Undervisningen i en klasse på mellemtrinnet på skole B blev observeret, og der blev foretaget fokusgruppeinterview af lærere.

Klasserumsobservationer

Eleverne er i gang med at skrive de bøger, de har læst, i deres logbøger og efterfølgende finder de deres danskbog frem. Der er en snak om navneord på klassen, og der er overordnet en god aktivitet med en del af eleverne, der markerer og tager ordet. Størstedelen af klassen deltager i den fælles aktivitet på aktiv vis. Eleverne arbejder herefter selvstændigt med nogle opgaveark, og dansklæreren går rundt i lokalet og hjælper de elever, der markerer. Uroen stiger i klassen, og dansklæreren må adskillige gange bede om ro. Klassen falder til ro, og læreren beder dem om at pakke deres bøger ned og finde madpakker frem.

Efter pausen skal klassen have matematik, og matematiklæreren skriver dagens program på tavlen og skriver ligeså, hvor lang tid klassen har til hver aktivitet. Eleverne starter med ti minutters iPad, hvor de må forlade deres pladser og finde en makker. De fleste finder hurtigt en makker og begynder at arbejde på iPad. Matematiklæreren går rundt i lokalet og får snakket lidt med de fleste grupper.

Der opstår noget uro i en af grupperne, da pigerne er uenige om, hvem der havde hvilken farve. M bliver sur og råber ad de andre i gruppen og slår til en af de andre piger. Matematiklæreren får løst konflikten, men M sidder på sin plads og er meget vred.

Der er overgang til ny aktivitet – eleverne skal arbejde med en række kopiark. M sidder stadig ved sit bord med korslagte arme og er sur. Hun går ikke i gang med opgaven. M begynder at banke hårdt i bordet, og flere af klassens elever beder hende stoppe og siger, at det forstyrrer. M fortsætter imidlertid med at banke hårdt i bordet. Matematiklæreren kommer ned til M og forsøger at løse problemet. I det samme kommer ressourcepædagogen ind i klassen og ser straks, at M er vred. Ressourcepædagogen overtager hurtigt og forsøger at tale med M om, hvad der er sket, og finde ud af hvorfor hun er så sur.

En mindre gruppe elever sidder oppe ved tavlen sammen med matematiklæreren og arbejder med brøkgregning – resten af klassen sidder i mindre, selvstående grupper.

M har lagt sig hen over bordet og skjuler sit ansigt. Ressourcepædagogen prøver at tale med hende, men uden held. Efter lidt tid tager M sin matematikbog frem og begynder at arbejde i den, men efter få minutter smider hun den væk og lægger sig hen over bordet igen.

Matematiklæreren afbryder klassens arbejder og starter overgangen til en ny aktivitet. Klassen skal sætte sig på gulvet i en rundkreds. M bliver siddende på sin plads og vil ikke deltage. Efter lidt tid går læreren hen til M og siger, at hun kan få lov at være den, der starter. M går uden for døren og kommer ind, da der bliver kaldt på hende – hun deltager nu i legen og griner sammen med de andre i klassen.

Efter lidt tid med leg går klassen i gang med at arbejde i deres matematikbøger. M kommer ikke rigtig i gang. I stedet rydder hun op i sin skuffe sammen med ressourcepædagogen.

Interviews

Fokusgruppeinterviewet med dansklæreren henholdsvis matematiklæreren i klassen begynder med en kort beskrivelse af klassen.

L1: Du oplevede jo egentlig to vidt forskellige timer i dag.

I: Ja, det gjorde jeg.

L2: Der er stor faglig spredning i klassen, der er nogle, der virkelig er svage og andre er godt med. Der er ordblindhed, opmærksomhedsforstyrrelser og andet.

L1: Ja, der har også været en del lærerskift, hvilket har påvirket dem meget.

L2: Ja. Vi giver de her svage elever ret meget opmærksomhed, og det er svært nogle gange.

L1: Klassen har et rigtig godt fællesskab. Der kan selvfølgelig være de der normale intriger mellem pigerne, men generelt er det altså en meget harmonisk klasse.

L2: Ja, de er virkelig gode til at rumme hinandens forskelligheder, og der er vel en eller anden form for gensidig accept i klassen.

I: Er det, jeg så, da M sad og slog i bordet i dag?

L1: Ja, der var en del af eleverne, der blev forstyrret af M, men de bad alle hende om at stoppe på en ordentlig måde. Det er vel en eller anden accept eller forståelse af, at vi er forskellige.

L2: De ved også godt, at hvis de siger det surt til M, så eskalerer hele situationen bare, det ved de jo.

L1: De vænner sig vel til hinanden og hinandens opførsel og behov. Nogle gange hopper M op på bordet og danser eller laver noget andet, men det klarer de på en rummelig måde. Du kunne også se i dag, hvor M pludselig gav sig til at rydde op i sin skuffe.

I: Sammen med pædagogen?

L1: Ja, det var hendes måde at få ro på eller trække sig lidt. Det havde jo intet at gøre med matematik, men jeg lod hende gøre det. De andre har det fint med det og ved, at det er hendes behov – de giver plads og accepterer.

I: Kan I fortælle mig lidt om jeres grundlæggende forståelse af inklusion?

L1: For mig handler det om at få alle med i undervisningen, du må ikke skille nogen ud. Det handler i virkeligheden om vores undervisningsdifferentiering, altså om vi formår at ramme alle eleverne.

L2: Jeg synes bare, at ressourcerne mangler. Det er svært at nå dem alle, når de er så forskellige. Nogle af eleverne ville have rigtig godt af holddeling, så de kom i mindre grupper med nogle, der kan, hvad de kan. Det er der bare ikke ressourcer til. Vi har heldigvis ressourcer til at give M støtte – ni timer om ugen, men det er altså også nødvendigt.

I: Hvordan ved I, hvorvidt en elev er inkluderet eller ej i et fællesskab – med andre ord hvordan skaber I viden om inklusion?

L2: I forhold til det sociale kan vi jo se, om de deltager i alle aktiviteterne.

L1: Man kan også se det, når de kommer ind fra frikvarteret. Man kan se, om det har været et godt frikvarter, og om de har haft nogle at være sammen med.

I: Da M gik i baglås i matematiktimen, kom ressourcepædagogen ind midt i det hele og hjalp M. Hvad betyder det at have denne støtte, og hvor vigtigt er jeres samarbejde?

L1: Det betyder virkelig meget. Han kender M og er god til at hjælpe hende ud af de situationer.

L2: Vi har bare ikke den fornødne tid til at samarbejde, det bliver lige et par ord i døren eller på gangen, og det er ikke godt nok. Vores timer passer ikke sammen, så der er aldrig rigtig mulighed til at mødes. Så nogle gange skal han lige spørge, når han kommer; "hvad laver I i dag?"

L1: Når ressourcepædagogen er der, hjælper han også andre end M, og det er altså vigtigt.

I: Hvorfor?

L1: Når han går rundt i klassen og hjælper alle, føler M sig måske ikke så speciel eller stigmatiseret.

I: Tænker I, at M oplever sig som en del af klassens fællesskaber?

L2: Mm...ja. Altså, hun ved godt, at hun er anderledes og har brug for noget andet end de andre, men de accepterer hende, som hun er. Men vi må virkelig have klare og tydelige aftaler med M, ellers går det galt.

L1: Hun deltager da i fællesskabet, men hun deltager vel lidt på sin måde.

I: Denne mangfoldighed i klassen, hvordan tager I hensyn til det i jeres planlægning og gennemførelse af undervisningen?

L1: Jeg tænker, vi altid tager udgangspunkt i en række forskellige aktiviteter. I matematikundervisningen kunne du se min meget faste struktur. Jeg sætter tid af til hver aktivitet og sætter et ur, så der ikke er nogen tvivl. Jeg starter altid med ti minutter på iPad, der er niveaudelt. Så arbejder de lidt med kopimateriale, der jo også er målrettet den enkelte elev. Derefter laver vi altid en fælles aktivitet – en matematikleg eller sådan. Så går vi til grundbogen, og her er nogle selvkørende og andre har brug for hjælp.

I: Var det de elever, du samlede i en lille gruppe ved tavlen?

L1: Ja, de havde brug for lidt ekstra. Det er altså min gennemgående struktur, og jeg ved, at alle eleverne har stor gavn af denne her struktur.

L2: De er rigtig gode til at arbejde selvstændigt i små grupper. I dansk er de altså gode til at hjælpe hinanden med opgaver og problemer. Jeg har også en meget tydelig struktur, og passer generelt på med ændringer i planen. Den skarpe struktur er altså nødvendig.

Inkluderende kultur

En indikation på skolens inkluderende kultur kommer til syne i relation til lærernes forståelse af inklusion. Matematiklæreren bemærker, at inklusion i hans forståelse drejer sig om, at alle elever deltager i de fællesskaber, undervisningen udgør. Ydermere tydeliggør begge respondenter i løbet af interviewet, at undervisningsdifferentiering er ganske centralt i forbindelse med inkluderende undervisning.

Endvidere fremgår det af interviewet med klassens to lærere, at kulturen i klassen synes konstitueret af en grundlæggende forståelse og accept af mangfoldighed og det faktum, at nogle elever lærer og opfører sig anderledes end andre. Denne tilsyneladende grundlæggende anerkendelse af mangfoldighed var ligeledes tydelig i forbindelse med observationer, der bl.a. viste, at eleverne havde en forståelse for den adfærd, som M udviste.

Lærernes udtrykte positive holdning i relation til inklusion er befordrende for arbejdet med de inkluderende strategier og praksis (Dyssegaard et al, 2013; Nind et al, 2004; Mitchell, 2014).

Det er ligeledes synligt, i forbindelse med observationerne og interview af lærerne, at der arbejdes kontinuerligt med at reducere barrierer for deltagelse og læring, samt at lærere og ressourcepædagog arbejder på at styrke betingelserne for læring og deltagelse. Dette kommer blandt andet til udtryk ved anvendelsen af tydelig og strukturerende klasseledelse og anvendelsen af støtteforanstaltninger i almenundervisningen.

Inkluderende strategier

I overensstemmelse med de inkluderende strategier i forbindelse med skole A er det ligeledes tydeligt, at skole B forstår og praktiserer klasseledelse som delkomponent i en inkluderende praksis. Data fra observationerne peger på, at elever og lærere anskuer en klar og tydelig struktur som værende nødvendig i forhold til at sikre alle elevers trivsel og læring. Den tydelige og genkendelige struktur medførte, at eleverne var klar over progressionen i de enkelte lektioner, hvilket blandt andet afstedkom rolige skift i aktivitet og konstruktivt gruppearbejde. Som tidligere nævnt er korrelationen mellem en tydelig klasseledelse og elevernes trivsel og læring tilstedeværende (Winther & Nielsen, 2013; EVA, 2011).

Anvendelsen af en ressourcepædagog i klassen er potentielt inkluderende, hvilket er beskrevet i det tematiske litteraturstudie ovenfor. Det er imidlertid centralt at understrege, at såfremt denne anvendelse af støtteforanstaltninger i almenundervisningen reelt skal indebære inkluderende effekter, så er det nødvendigt at arbejde kollaborativt (Dyssegaard et al, 2013; Mitchell, 2014; Nind et al, 2014). Lærerne betonedede i interviewet, at der ikke var den fornødne tid til at samarbejde med ressourcepædagogen omkring undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering, hvilket kan drage tvivl vedrørende den inkluderende strategis egentlige betydning. Desuden viste observationerne, at ressourcepædagogen kom til klassen midt i en time, mens M havde det vanskeligt. Ressourcepædagogen skulle bruge en del tid og anstrengelser på i det hele taget at udrede, hvad der var foregået, før han kunne hjælpe M og styrke betingelserne for deltagelse og læring. Denne tydelighed, der viste sig i form af en stringent klasseledelseskultur, medførte endvidere, at sammensætningen af grupper i forbindelse med elevernes gruppearbejde i matematik og dansk forløb gnidningsfrit og konstruktivt. Således forekom det, at de strukturer og arbejdsgange, lærerne havde iværksat og til en vis grad automatiseret, medførte gruppedannelser, hvor eleverne følte sig værdsatte og anerkendte, samt hvor der forelå en bred forståelse af, at nogle elever havde brug for ekstra hjælp af læreren.

Inkluderende praksis

Observationerne viste først og fremmest en klasserumskultur, der tilsyneladende var præget af en grundlæggende forståelse af mangfoldighed og anerkendelse – eleverne i mellem og elever og lærere imellem. Det vil sige, at den inkluderende kultur i høj grad har manifesteret sig i en inkluderende praksis, og at undervisningen synes tilpasset elevgruppens mangfoldighed.

Data fra fokusgruppeinterviewet med lærerne viser en klasseledelseskultur, der har en forholdsvis stringent struktur og progression og rummer et inklusionspotentiale, hvilket synes bekræftet af data fra observationerne. Matematiklærerens ensartede, og for eleverne genkendelige, struktur afstedkom, at alle elever kunne deltage i undervisningens fællesskaber og få et læringsudbytte. Som diskuteret ovenfor var der en elev i klassen, der var partielt ekskluderet, men såvel lærere som ressourcepædagog var optaget af at styrke elevens betingelser for deltagelse og læring, hvilket bl.a. kom til udtryk ved en art tilpasset deltagelse i undervisningens fællesskaber.

Data viser endvidere, at lærerne i klassen anvendte elevformidling, bl.a. gennem elevernes selvstændige gruppearbejde. Som diskuteret ovenfor, er elevformidling en central komponent i forbindelse med inkluderende praksis (Mitchell, 2014; Dyssegaard et al, 2013; Nind et al, 2004).

På baggrund af observationer og interview med lærerne kan følgende empiriske indikatorer indsættes i inklusionsmatricen:

Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psykisk (oplevet) inklusion
Klasselokalet er tilgængeligt for alle elever i klassen – også i forbindelse med gruppearbejde	Eleverne er lyttende og anerkendende overfor hinanden, lærerne og ressourcepædagog	Eleverne oplever sig trygge og anerkendte i klassen
Lærere og ressourcepædagog arbejder på at reducerer barrierer for deltagelse og læring – bl.a. gennem undervisningsdifferentiering og klasseledelse	Grupper i forbindelse med gruppearbejde i klassen og i fællesrum er sammensat, så alle kan føle sig værdsat og anerkendt Der forekommer ikke mobning	Der forekommer ikke mobning i klassen
Ressourcepædagog/støtteforanstaltninger er integreret i almenundervisningen	Lærere og ressourcepædagog styrker betingelser for deltagelse og læring for alle gennem tydelig klasseledelse	Eleverne lytter til hinanden
Elever bliver ikke ekskluderet grundet adfærd	Undervisningen gennemføres så denne er tilpasset elevgruppens mangfoldighed bl.a. gennem undervisningsdifferentiering	Eleverne har en forståelse af forskellighed
Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen	Eleverne udvikler sociale kompetencer gennem gruppearbejde og elevformidling	Der er høje og tilpassede forventninger til alle elever

Validerede indikatorer på inklusion

På baggrund af de empiriske indikatorer på god inklusion, og de indikatorer, der blev identificerede i forbindelse med det tematiske litteraturreview, er det muligt at validere en række indikatorer. Således er de validerede indikatorer fremhævet med fed.

Inklusionsarena	Fysisk inklusion	Social inklusion	Psykisk inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber	<p>Støtteforanstaltninger er integreret i almenundervisningen</p> <p>Skolens forskellige rum (der er fysisk tilgængelige for alle) inddrages i aktiviteterne</p> <p>Lærere og pædagoger forholder sig systematisk reflekterende og analytisk i forhold til eventuelle barrierer for læring og deltagelse</p> <p>Adfærdsregler udformes i fællesskab af lærere og elever og elever bliver ikke ekskluderet fra fællesskabet på grund af adfærd</p> <p>Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen</p> <p>Elevfravær er reduceret til et minimum</p> <p>Samtlige nye elever får hjælp til at finde sig til rette på skolen</p> <p>Skolens ressourcer bliver fordelt, så de bidrager til inkludering</p>	<p>Lærere og pædagoger inddrager elevernes interesser og reflekterer systematisk over elevernes forudsætninger i planlægningen og gennemførslen af undervisningen</p> <p>Lærere og pædagoger sammensætter klasser og grupper, så alle føler sig værdsatte</p> <p>Lærere og pædagoger støtter og anerkender eleverne samt giver tilpasset feedback</p> <p>Mobning er reduceret til et minimum</p> <p>Lærere og pædagoger inddrager forældre</p> <p>Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen</p> <p>Eleverne involveres aktivt i deres egen læring</p> <p>Lærere og støttepersoner samarbejder om planlægning, gennemførsel og evaluering af undervisningen</p> <p>Eleverne tager hensyn til andre i handling</p>	<p>Eleverne viser glæde og følelser Eleverne lytter til hinanden og er empatiske</p> <p>Eleverne viser lyst til at deltage i aktiviteter i og uden for klassen</p> <p>Elever og lærere værdsætter og anerkender hinanden</p> <p>Eleverne viser lyst til at samarbejde med hinanden</p> <p>Eleverne deltager aktivt i undervisningen og stiller spørgsmål</p> <p>Eleverne henvender sig til klassekammerater eller voksne, såfremt han/hun er i vanskeligheder</p> <p>Eleverne oplever sig som en del af klassens fællesskaber</p> <p>Eleverne føler sig trygge i klassens rammer</p> <p>Eleverne har en grundlæggende positiv forståelse af mangfoldighed</p> <p>Eleverne udviser selvtillid og værd</p>

		<p>Eleverne inviterer hinanden til aktiviteter og bidrager med ideer og forslag samt anerkender andres perspektiver</p> <p>Eleverne tager ordet i undervisningen og engagerer sig aktivt</p> <p>Læreren og pædagogen er optaget af at styrke betingelserne for læring og deltagelse for alle</p> <p>Det pædagogiske personale og elever behandler hinanden med respekt</p> <p>Lærere og pædagoger arbejder aktivt på at begrænse diskriminerende praksis</p> <p>Undervisningen er tilpasset mangfoldigheden i elevgruppen og tager udgangspunkt i tilpassede elevplaner og vurdering</p> <p>Elever lærer og udvikler sociale kompetencer ved at samarbejde med hinanden</p>	<p>Eleverne har oplevelser af mestring</p> <p>Eleverne oplever ikke mobning</p> <p>Skolen og dens professionelle sammensætter klasser og grupper, så alle kan føle sig værdsatte</p> <p>Lærerne er optaget af at styrke læring og deltagelse for alle elever</p>
--	--	---	--

Skole C

Undervisningen i en klasse på mellemtrinnet på skole C blev observeret, og der blev foretaget fokusgruppeinterview af lærere og elever.

Klasserumsobservationer

Eleverne finder langsomt deres pladser i klassen, og matematiklæreren skriver dagens program på tavlen. Eleverne finder deres grundbøger frem, og klassen begynder at repetere gårsdagens indhold. Eleverne skal på skift læse en tekst fra grundbogen op. En af eleverne bliver spurgt, men kan ikke finde det pågældende afsnit. Matematiklæreren går ned til hans bord og peger det ud.

Eleverne skal i gang med at lave en række opgaver. Matematiklæreren strukturer hurtigt, hvorledes eleverne skal arbejde. De, som har brug for lidt ekstra hjælp, samles i en mindre gruppe ved lærerens bord, og de, der har behov for en makker, finder sammen. Samtlige elever går hurtigt i gang med arbejdet, og klasselokalet er præget af en god arbejdsro. Matematiklæreren veksler mellem at hjælpe eleverne ved sit bord og gå rundt i klassen til de, som markerer. Efter et stykke tid med koncentreret arbejde fra elevernes side, siger matematiklæreren, at der er fem minutter tilbage af aktiviteten. Opgaverne gennemgås i fællesskab på klassen, og eleverne deltager aktivt.

Matematiklæreren instruerer klassen i forhold til den næste aktivitet. Klassen går samlet ned til et fællesrum, hvor de skal lave en matematikstafet. Samtlige elever deltager, og eleverne griner og konkurrerer.

Efter pausen skal eleverne have kristendom og arbejde med forståelsen af forskellige begreber. Timen påbegyndes igen med, at læreren skriver lektionernes program på tavlen. Efterfølgende gennemgås strukturerne for aktiviteten, og det lader til, at samtlige elever er klar over, hvad de skal, og hvem de er i gruppe med. Grupperne går i gang med aktiviteten, og en elev i hver gruppe læser teksten op. Der er tilsyneladende mere eller mindre faste positioner i grupperne, hvilket med medfører, at grupperne ikke er i tvivl om, hvem der indledningsvist skal læse teksten op. Efter noget tid, hvor eleverne har arbejdet koncentreret i deres grupper, skal der samles op. De enkelte grupper skal formulere tre spørgsmål til de andre grupper vedrørende nogle centrale begreber.

Efter pausen skal klassen have billedkunst. Deres sædvanlige lærer er ikke på skolen denne dag, hvorfor klassen skal have vikar. Vikaren instruerer eleverne i forhold til den første aktivitet, han skriver ikke programmet på tavlen først. Eleverne skal vælge et motiv fra en bog, de tidligere har anvendt i billedkunst og gå i gang med at tegne motiverne i grupperne. Der forekommer at være en del mere uro sammenlignet med de foregående timer, og flere af eleverne kommer ikke rigtig i gang med aktiviteten.

P ligger hen over sit bord lige foran vikaren, han er ikke kommet i gang med opgaven og er heller ikke gået hen til sin gruppe. Efter lidt tid går han hen til gruppen og sidder med sin iPad. Han lader ikke til at være gået i gang med opgaven. P kommer med tilråb til andre elever i klassen ind imellem og råber pludselig "brillebe" til en af pigerne, der sidder i en gruppe ved siden af M. Vikaren går ned og taler med M, der efter en rum tid går i gang med tegneopgaven. P stiller vikaren et grænseoverskridende spørgsmål, der dog viser sig at være en malplaceret joke. Vikaren bliver umiddelbart sur og påpeger, at såfremt det gentager sig, må P gå udenfor døren.

Der er nu et markant opbrud og næsten ingen elever laver noget på opgaven. Der er meget larm, og vikaren reagerer ikke derefter.

Interview

Interviewet med matematiklæreren tager udgangspunkt i en indledende samtale om forståelsen af inklusionsbegrebet.

Matematiklæreren påpeger, at hun vurderer alle elever som værende unikke, og at alle er inkluderede, som de er. Inklusionsbegrebet for matematiklæreren består i, at alle skal rummes, og alle typer skal være i samme lokale – ikke nødvendigvis lave samme aktivitet, men være i samme klasse. Matematiklæreren uddyber og fremhæver, at holddeling er en god måde at imødekomme kravet om inklusion på, men i praksis er der ikke nok ressourcer.

L: Jeg skelner mellem faglig og social inklusion, hvor det faglige omhandler elevernes forskellige niveauer, og her er undervisningsdifferentiering et afgørende element. Den sociale inklusion er mere vanskelig, da det i høj grad handler om at skabe et miljø, som alle kan holde ud at være i. Der er et godt fællesskab i klassen, og der er en grundlæggende "vi-følelse" til stede.

I: Hvordan har I arbejdet med klassens fællesskab?

L: Vi har arbejdet hårdt med fællesskabet i klassen, og der er en håndfuld elever, hvor vi har arbejdet hårdt med forskellige ting – bl.a. adfærd. For bare et år tilbage var der problemer med trygheden i klassen, og der er flere elever, der har flyttet skole. Relationerne mellem nogle af eleverne var svære.

L: Pigerne er generelt gode til at sige fra overfor drengene, og så er det tydeligt, at elevernes opførsel er relationsafhængig – det går bedre med nogle lærere end andre.

I: Hvordan ved du, at der er tale om inklusion – hvilken slags viden skaber du om inkluderende processer?

L: Når vi har møder med eleverne taler de om, hvordan de har det, og så er det en god indikator for mig, at når jeg kan gå fra klassen et øjeblik, så har de det godt. De er gode til at komme til mig; "har du lige et minut?", og så kan man hurtigt fornemme, at der er noget galt.

I: Hvordan vil du beskrive klassen?

L: Der er en del elever, der har en række vanskeligheder. En var egentlig bevilliget fuld støtte i skole og SFO, og der er flere med massive problemer derhjemme, men der er ingen støtte. Når jeg ikke er i klassen, er der virkelig brug for det. Klassen har i det hele taget brug for en klar og tydelig struktur. Vi har tidligere haft en ret streng struktur, som vi nu har løsnet lidt, da det går bedre.

L: Vi kunne virkelig godt bruge noget støtte i klassen – gerne i form af to voksne. Vi har altså brug for flere hænder, hvor den ekstra hjælp skulle bruges bredt i klassen.

Respondenterne i fokusgruppeinterviewet med eleverne på skole C udgøres af to drenge henholdsvis to piger. Eleverne beskriver, at de har en god klasse, men ligeså at der kan være meget larm.

E1: Det går godt i matematik, hvor vi har X. Hun kan styre os og hjælper og trøster, når man er ked af noget.

E3: Ja, hun er også rigtig god til at forklare tingene, så man forstår det. Og har man svært ved noget, så er hun altså rigtig god til at hjælpe.

E2: En lærer skal også være sjov.

I: Hvorfor er det vigtigt, at en lærer er sjov?

E2: Så man ikke keder sig (griner). Nej, det er bare lettere at lære noget, når det ikke er kedeligt hele tiden, og man har det også bedre med en lærer, der griner nogle gange.

I: Hvad tænker I er en god klasse?

E4: Det er helt sikkert en klasse, hvor man hjælper hinanden og kommer hen til hinanden og snakker, hvis der er noget galt. Også en klasse hvor der ikke er mobning.

I: Er der nogen, der bliver mobbet i jeres klasse?

E1: Ja, det er der.

E3: Ej, det er der da ikke. Hvem?

E1: Du ved da godt, X nogle gange bliver drillet.

E2: Men der er forskel på at blive drillet og mobbet.

I: Ja, det er rigtigt. Jeg så jo to meget forskellige timer i dag. Hvad skete der, da I skulle have vikar?

E3: Vi har mere respekt for X (matematiklæreren), hun kender os bedre og kan styre os.

Inkluderende kultur

Som påpeget tidligere kan indikationer på skolens inkluderende kultur komme til syne i relation til lærernes forståelse af inklusion. Matematiklæreren fortæller i interviewet ovenfor, at hun forstår inklusion som bl.a. værende konstitueret af den opfattelse, at alle elever er unikke, og at inklusion ikke alene vedrører de, som eventuelt har særlige behov og vanskeligheder, men snarere som noget, der vedrører alle elever. Ydermere skelner matematiklæreren mellem faglig og social inklusion, og understreger at den sociale inklusion er vanskelig. Hun fortæller ligeledes, at man i klassen har arbejdet på at skabe en "vi-følelse" i klassen eller med andre ord arbejde fællesskabende.

Lærerens udtrykte positive holdning i relation til inklusion er befordrende for arbejdet med de inkluderende strategier og praksis (Dyssegaard et al, 2013; Nind

et al, 2004; Mitchell, 2014). Det er ligeledes synligt, i forbindelse med observationerne og interview af lærerne, at der arbejdes kontinuerligt med at reducere barrierer for deltagelse og læring, samt at lærere arbejder på at styrke betingelserne for læring og deltagelse. Dette kommer blandt andet til udtryk ved anvendelsen af tydelig og strukturerende klasseledelse.

Observationerne viste en mulig diskrepans i forhold til graden af inkluderende kultur i forhold til, om der er tale om en fast og kendt lærer eller en vikar. Nogle af eleverne udviste en mindre grad af respekt i forhold til vikaren, og fokusgruppeinterviewet med eleverne viste ligeledes, at det mere indgående kendskab til matematiklæreren medførte en højere grad af respekt.

Inkluderende strategier

I overensstemmelse med de inkluderende strategier i forbindelse med skole A og B synes det igen begribeligt, at skole C forstår og praktiserer klasseledelse som et delaspekt ved inkluderende praksis. Data fra observationerne peger på, at elever og lærer anskuer en klar og tydelig struktur som værende nødvendig i forhold til at sikre alle elevers trivsel og læring. Den tydelige struktur medførte, at eleverne var klar over progressionen i de enkelte lektioner, hvilket blandt andet afstedkom rolige skift i aktivitet og konstruktivt gruppearbejde. Som tidligere nævnt er korrelationen mellem en tydelig klasseledelse og elevernes trivsel og læring tilstedeværende (Winther & Nielsen, 2013; EVA, 2011). Desuden viste observationer og fokusgruppeinterview med eleverne netop, at dette kan bekræftes på baggrund af sammenligningen med undervisningen af vikaren.

Der er en række faktorer i forhold til de inkluderende strategier, der viser, at i forbindelse med denne klasse foreligger der en række utilstrækkeligheder. Matematiklæreren giver udtryk for en klasse med en række elever med ikke uanselige vanskeligheder, samt at der ikke er tilstrækkelige ressourcer til støtte. Dette harmonerer ikke med nogle af de ovenstående indikatorer på inklusion i forhold til inkluderende strategier; eksempelvis støtte er integreret i almenundervisningen, og støtteforanstaltninger tager udgangspunkt i et tæt samarbejde.

Inkluderende praksis

Observationerne og fokusgruppeinterview med elever viste en klasse, hvor forståelsen af mangfoldighed synes begrænset. Der var tilsyneladende eksempler på mobning i klassen, og ligeledes var det tydeligt, at den gensidige respekt og anerkendelse mellem elever og lærere/vikar i høj grad var personafhængig og derved afvekslende.

Data fra fokusgruppeinterviewet med matematiklæreren viser en klasseledelseskultur, der har en forholdsvis stringent struktur og progression, som derved rummer et inklusionspotentiale. Matematiklærerens stringente, og for eleverne genkendelige, struktur afstedkom, at størstedelen af eleverne kunne deltage i undervisningens fællesskaber og få et læringsudbytte. Læreren gav endvidere udtryk for, at en betragtelig del af den inkluderende praksis i klassen omhandlede arbejde med styrkelsen af klassens fællesskaber. Således var arbejdet med fællesskabende didaktikker centralt særligt i relation til matematiklærerens arbejde (Plauborg, 2011).

På baggrund af observationer og interview med lærerne kan følgende empiriske indikatorer indsættes i inklusionsmatricen:

Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psykisk (oplevet) inklusion
Klasselokalet er tilgængeligt for alle elever i klassen – også i forbindelse med gruppearbejde	Grupper i forbindelse med gruppearbejde i klassen og i fællesrum er sammensat, så alle kan føle sig værdsat og anerkendt	Eleverne lytter til hinanden
Lærere arbejder på at reducere barrierer for deltagelse og læring – bl.a. gennem undervisningsdifferentiering, klasseledelse og fællesskabende didaktikker	Lærer styrker betingelser for deltagelse og læring for alle gennem tydelig klasseledelse, undervisningsdifferentiering og fællesskabende didaktikker	Der er høje og tilpassede forventninger til alle elever
Elever bliver ikke ekskluderet grundet adfærd	Undervisningen gennemføres så denne er tilpasset elevgruppens mangfoldighed bl.a. gennem undervisningsdifferentiering	Læreren er optaget af at styrke læring og deltagelse for alle elever
Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen	Eleverne udvikler sociale kompetencer gennem gruppearbejde	

Validerede indikatorer på inklusion

På baggrund af de empiriske indikatorer på god inklusion, og de indikatorer, der blev identificerede i forbindelse med det tematiske litteraturreview, er det muligt at validere en række indikatorer. Således er de validerede indikatorer fremhævet med fed.

Inklusionsarena	Fysisk inklusion	Social inklusion	Psykisk inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber	<p>Støtteforanstaltninger er integreret i almenundervisningen</p> <p>Skolens forskellige rum (der er fysisk tilgængelige for alle) inddrages i aktiviteterne</p> <p>Lærere og pædagoger forholder sig systematisk reflekterende og analytisk i forhold til eventuelle barrierer for læring og deltagelse</p>	<p>Lærere og pædagoger indtager elevernes interesser og reflekterer systematisk over elevernes forudsætninger i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen</p> <p>Lærere og pædagoger sammensætter klasser og grupper, så alle føler sig værdsatte</p> <p>Lærere og pædagoger støtter og anerkender eleverne samt giver tilpasset feedback</p> <p>Mobning er reduceret til et</p>	<p>Eleverne viser glæde og følelser Eleverne lytter til hinanden og er empatiske</p> <p>Eleverne viser lyst til at deltage i aktiviteter i og uden for klassen</p> <p>Elever og lærere værdsætter og anerkender hinanden</p> <p>Eleverne viser lyst til at samarbejde med hinanden</p>

	<p>Adfærdsregler udformes i fællesskab af lærere og elever og elever bliver ikke ekskluderet fra fællesskabet på grund af adfærd</p> <p>Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen</p> <p>Elevfravær er reduceret til et minimum</p> <p>Samtlige nye elever får hjælp til at finde sig til rette på skolen</p> <p>Skolens ressourcer bliver fordelt, så de bidrager til inkludering</p>	<p>minimum</p> <p>Lærere og pædagoger inddrager forældre</p> <p>Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen</p> <p>Eleverne involveres aktivt i deres egen læring</p> <p>Lærere og støttepersoner samarbejder om planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen</p> <p>Eleverne tager hensyn til andre i handling</p> <p>Eleverne inviterer hinanden til aktiviteter og bidrager med ideer og forslag samt anerkender andres perspektiver</p> <p>Eleverne tager ordet i undervisningen og engagerer sig aktivt</p> <p>Læreren og pædagogen er optaget af at styrke betingelserne for læring og deltagelse for alle</p> <p>Det pædagogiske personale og elever behandler hinanden med respekt</p> <p>Lærere og pædagoger arbejder aktivt på at begrænse diskriminerende praksis</p> <p>Undervisningen er tilpasset mangfoldigheden i elevgruppen og tager udgangspunkt i tilpassede elevplaner og vurdering</p> <p>Elever lærer og udvikler sociale kompetencer ved at samarbejde med hinanden</p>	<p>Eleverne deltager aktivt i undervisningen og stiller spørgsmål</p> <p>Eleverne henvender sig til klassekammerater eller voksne, såfremt han/hun er i vanskeligheder</p> <p>Eleverne oplever sig som en del af klassens fællesskaber</p> <p>Eleverne føler sig trygge i klassens rammer</p> <p>Eleverne har en grundlæggende positiv forståelse af mangfoldighed</p> <p>Eleverne udviser selvtillid- og værd Eleverne har oplevelser af mestring</p> <p>Eleverne oplever ikke mobning Skolen og dens professionelle sammensætter klasser og grupper, så alle kan føle sig værdsatte</p> <p>Lærerne er optaget af at styrke læring og deltagelse for alle elever</p>
--	--	---	--

Skole D

Undervisningen i en klasse på mellemtrinnet på skole D blev observeret, og der blev foretaget fokusgruppeinterview af lærere.

Klasserumsobservationer

Eleverne kommer ind til time og finder hurtigt deres respektive pladser. Engelsklæreren introducerer dagens program og skriver dette på tavlen. Den første aktivitet er fælleslæsning af en tekst i grundbogen. Der er en del elever, der markerer og læser højt, og der er en god arbejdsro. Engelsklæreren giver løbende respons til de elever, der læser op og korrigerer, såfremt ord udtales forkert. Hun er ligeledes god til at anerkende elevernes indsats, og denne anerkendelse lader til at få flere elever til at markere. En enkelt elev vil gerne læse højt, men han har ikke fået sin grundbog med. Engelsklæreren kommer straks ned med en ekstra bog til eleven, der læser op. Aktiviteten afsluttes med, at engelsklæreren spørger, om lektien var for svær eller tilpas.

Klassen skal herefter se en film om Guy Fawkes. Læreren stopper med mellemrum filmen og opsummerer. Eleverne virker opmærksomme, engagerede og stiller mange spørgsmål til filmen og til personen Guy Fawkes. Efterfølgende gennemgås lektier til næste dag. Der er en del elever, der er i tvivl om opgaverne, så engelsklæreren tydeliggør, hvad opgaverne består af. Efter et frikvarter skal eleverne have kristendom.

Kristendoms læreren (samme lærer som ovenfor) starter timen med en runde, hvor eleverne får lov til at fortælle, såfremt de har noget, de gerne vil dele med resten af klassen. Klassen skal herefter læse en tekst på deres iPads. Flere elever spørger, om de må læse to og to, hvilket de får lov til. Læreren spørger efterfølgende ind til teksten for at sikre elevernes forståelse heraf. Efterfølgende skal klassen skrive deres egen udgave af historien. Kristendoms læreren tydeliggør opgavens rammer og hendes forventninger til klassen. Et par elever i klassen kommer ikke i gang med opgaven, hvorefter en støttelærer, der primært er sammen med en elev i klassen med særlige vanskeligheder, går hen til gruppen og får den sat i gang.

Interview

Interviewet med engelsklæreren tager udgangspunkt i en indledende samtale om en af klassens elever, der har særlige vanskeligheder og derfor har støtte i klassen. Eleven deltager i alle klassens aktiviteter bortset fra idræt. Støttelæreren er i klassen i alle timer og hjælper også nogle af klassens andre elever.

I: Tænker du, at anvendelsen af støtte i klassen både kan virke fremmende og hæmmende på inklusion?

L: Det kommer meget an på, hvordan man bruger den ekstra voksne, man har i klassen. Nogle gange ser man, at den ekstra voksne kun bruges til at trække elever ud af klassen, og så er eleverne jo fysisk ekskluderet fra almenundervisningen. Det tænker jeg ikke er den bedste måde at gøre det på. Indimellem kan det være nødvendigt, men det må aldrig bare blive almindelig praksis.

I: Hvilke faktorer fremmer, at støtteforanstaltninger virkelig bliver inkluderende?

L: Jeg tænker, at et tæt samarbejde er ret vigtigt. Det er vigtigt, at den ekstra voksne rent faktisk ved, hvad der skal ske i klassen eller overhovedet er informeret om ting, der sker i klassen. Det er desværre bare ikke rigtig noget, vi har tid til. Det er svært at få tid til at mødes.

I: Hvad er din grundlæggende forståelse af inklusion?

L: Først og fremmest tænker jeg, at det er vigtigt, at alle føler, at de kan løse den opgave, de præsenteres for. Derudover handler inklusion for mig også meget om trivsel. Hvis man som elev mistrives, så mener jeg ikke, man får noget ud af undervisningen.

I: Tænker du, det her giver mening at tale om den oplevede side af inklusionen?

L: Ja, i høj grad. Jeg tror, at elever, der mistrives, kan opleve sig ekskluderet. Trivsel er en meget vigtig del af inklusionen. Det at opleve sig inkluderet tænker jeg også handler om differentieret materiale. I engelsk for eksempel er eleverne på vidt forskellige niveauer, og en del af dem sidder med meget forskelligt materiale. Jeg tror, det betyder noget, at de arbejder med materiale, som de kan se en mening i og derved opleve sig som en del af et fællesskab.

I: Når du arbejder inkluderende, hvilke tegn anvender du som indikatorer for god inklusion. Altså, hvordan skaber du viden om, hvorvidt en elev er inkluderet eller ej?

L: Der er jo meget god viden i at observere eleverne. Se hvordan de har det, hvilke roller de har og så videre. Det har også betydning for mig at se dem i frikvartererne, hvor der er andre vilkår. Jeg kigger også på dem, der er meget stille og ikke markerer eller i det hele taget siger så meget. Vi ved jo, at de meget stille piger, kan have det svært, på trods af vi ikke altid er opmærksomme på det. Man spotter hurtigt de larmende drenge, men ikke de stille piger. Så jeg prøver at skabe viden om, hvad årsagen er til, at de gør, som de gør? Måske føler de sig udenfor fællesskabet.

I: Hvordan skaber du mere konkret den viden?

L: Det er svært. Det er altid rigtig godt at snakke med dem, men en del af dem kan være svære at komme ind til. I min gamle klasse havde vi pigesnakke, og det var rigtig godt. Pigerne lukker nogle gange mere op, når drengene ikke er til stede. Klassens tid er også vigtig og kan rumme meget god information.

Inkluderende kultur

Interviewet af læreren viser, at denne arbejder med en forståelse af inklusionsbegrebet, der bl.a. omhandler elevernes opgaveløsning og grad af trivsel i skolens fællesskaber. Læreren fortæller, at hun forstår inklusion som bl.a. værende konstitueret af den opfattelse, at eleverne skal opleve, at de kan lykkes med de opgaver, de møder i skolen. Ydermere fortæller læreren, at elevernes generelle trivsel er en central komponent i inklusionsbegrebet. Data fra interviewet viser, at læreren er optaget af elevernes trivsel og anskuer denne som en indika-

tor på inklusion. Læreren har overvejende en positiv holdning til inklusion, hvilket – som diskuteret ovenfor – er befordrende for arbejdet med de inkluderende strategier og praksis (Dyssegaard et al, 2013; Nind et al, 2004; Mitchell, 2014). Det er ligeledes synligt, i forbindelse med observationerne og interview af læreren, at der arbejdes kontinuerligt med at reducere barrierer for deltagelse og læring, samt at lærere arbejder på at styrke betingelserne for læring og deltagelse. Dette kommer blandt andet til udtryk ved anvendelsen af tydelig og strukturerende klasseledelse og en høj grad af undervisningsdifferentiering.

Inkluderende strategier

Som data fra de foregående skoler ligeledes har vist, er der også data i forbindelse med skole D, der indikerer, at klasseledelse anvendes som en del af en inkluderende strategi. Observationer og interview afstedkom data, der viser en klar og tydelig struktur i undervisningen som værende nødvendig i forhold til at sikre alle elevers trivsel og læring. Som det fremgår ovenfor medfører tilstedeværelsen af en elev med væsentlige vanskeligheder i klassen, at der er en støttelærer i samtlige timer. Anvendelsen af en støtteperson i klassen er potentielt inkluderende, hvilket er beskrevet i det tematiske litteraturstudie ovenfor. Det er imidlertid centralt at understrege, at såfremt denne anvendelse af støtteforanstaltninger i almenundervisningen reelt skal indebære inkluderende effekter, så er det nødvendigt at arbejde kollaborativt (Dyssegaard et al, 2013; Mitchell, 2014; Nind et al, 2014), hvilket bl.a. indebærer, at der er et tæt samarbejde mellem lærer og ressourceperson i forhold til undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering. Læreren påpegede i interviewet, at der ikke foreligger den fornødne tid til at samarbejde med ressourcepædagogen omkring undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering, hvilket kan drage tvivl vedrørende den inkluderende strategis egentlige betydning for eleverne. Derudover fortalte læreren, at ressourcepersonen også gerne må fungere i en bredere pædagogisk rolle, hvilket denoterer, at den ekstra voksne ikke alene anvendes til støtte til den enkelte elev med særlige vanskeligheder, men ligeledes hjælper andre i klassen.

Inkluderende praksis

Observationerne og interviewet med læreren viste en klasserumskultur, der tilsyneladende var præget af en grundlæggende forståelse af mangfoldighed og anerkendelse – eleverne i mellem og elever og lærere imellem. Det vil sige, at den inkluderende kultur i høj grad har manifesteret sig i en inkluderende praksis, og at undervisningen synes tilpasset elevgruppens mangfoldighed bl.a. gennem en høj grad af undervisningsdifferentiering. Læreren fortæller også, at hun vurderer undervisningsdifferentiering som et kardinalpunkt i relation til det inkluderende arbejde. Vi ved fra tidligere forskning, at en betragtelig andel af lærere anser undervisningsdifferentiering som værende afgørende i forhold til god undervisning, men ligeledes at en stor del af lærerne finder differentiering vanskelig i praksis. Observationerne viser her en lærer, der formår at praktisere undervisningsdifferentiering på en måde, der afstedkommer positive effekter på undervisningen generelt set, men ligeledes i forhold til de inkluderende processer (Winther & Nielsen, 2013). Observationerne viste endvidere en undervisning, der synes at udvikle elevernes forståelse af forskellighed, hvilket bl.a. kom til udtryk ved højtlesning. Eleverne tilbyder at hjælpe hinanden med læsning, når noget er vanskeligt og tilbyder hinanden at låne bøger, når nogen har glemt deres

grundbog. Det synes ligeså at vise, at der foreligger en grundlæggende respekt og anerkendelse i klassen – eleverne imellem såvel som mellem lærere og elever.

På baggrund af observationer og interview med lærerne kan følgende empiriske indikatorer indsættes i inklusionsmatricen:

Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psykisk (oplevet) inklusion
Klasselokalet er tilgængeligt for alle elever i klassen – også i forbindelse med gruppearbejde	Eleverne er lyttende og anerkendende overfor hinanden, lærer og støttelærer	Eleverne oplever sig trygge og anerkendte i klassen
Lærere og resourcepædagog arbejder på at reducerer barrierer for deltagelse og læring – bl.a. gennem undervisningsdifferentiering og klasseledelse	Grupper i forbindelse med gruppearbejde i klassen og i fællesrum er sammensat, så alle kan føle sig værdsat og anerkendt Der forekommer ikke mobning	Der forekommer ikke mobning i klassen
Støtteforanstaltninger er integreret i almenundervisningen	Lærere og resourcepædagog styrker betingelser for deltagelse og læring for alle gennem tydelig klasseledelse og undervisningsdifferentiering	Eleverne lytter til hinanden
Elever bliver ikke ekskluderet grundet adfærd	Undervisningen gennemføres så denne er tilpasset elevgruppens mangfoldighed bl.a. gennem undervisningsdifferentiering	Eleverne har en forståelse af forskellighed
Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen	Eleverne udvikler sociale kompetencer gennem gruppearbejde	Der er høje og tilpassede forventninger til alle elever
Skolens ressourcer bliver fordelt, så de bidrager til inkludering	Undervisningen er tilpasset mangfoldigheden i elevgruppen og tager udgangspunkt i tilpassede elevplaner og tilpasset vurdering	Undervisningen udvikler fortløbende en forståelse for forskellighed
	Skolens medarbejdere og elever behandler hinanden med respekt	Adfærden i klasserummet er baseret på gensidig respekt
	Eleverne tager ordet i undervisningen og engagerer sig aktivt	Eleverne viser lyst til at deltage i aktiviteter i og uden for klassen
		Eleverne udviser selvtilid og selvværd
		Eleverne viser lyst til at samarbejde med hinanden

Validerede indikatorer på inklusion

På baggrund af de empiriske indikatorer på god inklusion, og de indikatorer, der blev identificerede i forbindelse med det tematiske litteraturreview, er det muligt at validere en række indikatorer. Således er de validerede indikatorer fremhævet med fed.

Inklusionsarena	Fysisk inklusion	Social inklusion	Psykisk inklusion
Formelle, professionelle ledede lærings- og udviklingsfællesskaber	Støtteforanstaltninger er integreret i almenundervisningen Skolens forskellige rum (der er fysisk tilgængelige for alle) inddrages i aktiviteterne Lærere og pædagoger forholder sig systematisk reflekterende og analytisk i forhold til eventuelle barrierer for læring og deltagelse Adfærdsregler udformes i fællesskab af lærere og elever og elever bliver ikke ekskluderet fra fællesskabet på grund af adfærd Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen Elevfravær er reduceret til et minimum Samtlige nye elever får hjælp til at finde sig til rette på skolen Skolens ressourcer bliver fordelt, så de bidrager til inkludering	Lærere og pædagoger inddrager elevernes interesser og reflekterer systematisk over elevernes forudsætninger i planlægningen og gennemførslen af undervisningen Lærere og pædagoger sammensætter klasser og grupper, så alle føler sig værdsatte Lærere og pædagoger støtter og anerkender eleverne samt giver tilpasset feedback Mobning er reduceret til et minimum Lærere og pædagoger inddrager forældre Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen Eleverne involveres aktivt i deres egen læring Lærere og støttepersoner samarbejder om planlægning, gennemførsel og evaluering af undervisningen Eleverne tager hensyn til andre i handling Eleverne inviterer hinanden til aktiviteter og bidrager med ideer og forslag samt anerkender andres perspektiver	Eleverne viser glæde og følelser Eleverne lytter til hinanden og er empatiske Eleverne viser lyst til at deltage i aktiviteter i og uden for klassen Elever og lærere værdsætter og anerkender hinanden Eleverne viser lyst til at samarbejde med hinanden Eleverne deltager aktivt i undervisningen og stiller spørgsmål Eleverne henvender sig til klassekammerater eller voksne, såfremt han/hun er i vanskeligheder Eleverne oplever sig som en del af klassens fællesskaber Eleverne føler sig trygge i klassens rammer Eleverne har en grundlæggende positiv forståelse af mangfoldighed

		<p>Eleverne tager ordet i undervisningen og engagerer sig aktivt</p> <p>Læreren og pædagogen er optaget af at styrke betingelserne for læring og deltagelse for alle</p> <p>Det pædagogiske personale og elever behandler hinanden med respekt</p> <p>Lærere og pædagoger arbejder aktivt på at begrænse diskriminerende praksis</p> <p>Undervisningen er tilpasset mangfoldigheden i elevgruppen og tager udgangspunkt i tilpassede elevplaner og vurdering</p> <p>Elever lærer og udvikler sociale kompetencer ved at samarbejde med hinanden</p>	<p>Eleverne udviser selvtillid- og værd</p> <p>Eleverne har oplevelser af mestring</p> <p>Eleverne oplever ikke mobning</p> <p>Skolen og dens professionelle sammensætter klasser og grupper, så alle kan føle sig værdsatte</p> <p>Lærerne er optaget af at styrke læring og deltagelse for alle elever</p>
--	--	---	--

Skole E

Undervisningen i en klasse på mellemtrinnet på skole E blev observeret, og der blev foretaget interview af klassens lærer.

Klasserumsobservationer

Matematiklæreren kommer ind i klassen og fortæller eleverne, at de skal skynde sig til morgensamling. Efterfølgende sætter hun sig ved X og gennemgår hans dagsprogram på iPad. Efter morgensamling gennemgås dagens program på tavlen. Y kommer ind af døren og sætter sig på sin plads. Der er et piktogram på bordet, der viser Y, hvad han skal gøre, Y er rolig og kigger på piktogrammet.

Matematiklæreren sætter en timer på 15 minutter, der indikerer X og Y's iPad-tid. De to drenge sidder og spiller på deres iPads, mens resten af klassen repeterer matematik fra gårsdagens timer. Læreren går rundt i klassen og hjælper de elever, der har behov for hjælp. Uret ringer, og læreren siger til Y og X, at de skal slukke for deres iPads og finde matematikopgaverne frem. X svarer "nej" og fortsætter med iPad. Læreren sætter sig hen til Y og hjælper ham i gang med opgaverne. Y vil ikke rigtig gå i gang med opgaverne på trods af matematiklærerens hjælp. Der er en del elever i klassen, der markerer og behøver hjælp. X sidder stadig og spiller iPad, men efter lidt tid går han i gang med at lave matematik på iPad. Pludselig begynder han at lave høje monotone lyde til stor irritation for

klassens andre elever. Matematiklæreren kommer nu hen og beder ham være stille, da det forstyrrer de andre meget.

Matematiklæreren fortæller eleverne, at de nu skal gå over til at arbejde med en anden bog, og X får at vide, at han bare skal blive ved med iPad. Efter et par minutter begynder han igen at sige de høje, monotone lyde. Y spørger, om han ikke bare må spille iPad igen i stedet for arbejdet i bogen. Læreren svarer nej. Eleverne skal nu gå i grupper. Der er tale om nogle faste grupper, hvor eleverne på forhånd ved hvem, de skal være sammen med. Det tager lidt tid at komme i grupperne, og eleverne virker uinteresserede.

Efter et frikvarter skal klassen have kristendom med samme lærer og skal i gang med at arbejde med begrebet religiøse bygninger. X starter timen med at sige sine høje lyde, og flere elever i klassen bliver tydeligt irriterede og siger han skal stoppe. Y ser film på sin iPad og hører ikke lærerens instruktioner i forhold til gruppearbejdet. Der er nu to lærere i klassen, hvoraf den ekstra lærer sidder bagst i klassen og synes ikke umiddelbart at være tilknyttet en bestemt elev. Klassen inddeles i grupper, og da X's navn nævnes, siger en elev lavmælt "stakels dem". En anden elev siger til læreren; "vi kan jo ikke arbejde i den gruppe". Læreren spørger hvorfor, hvortil eleven svarer; "fordi X er i vores gruppe". X forstyrrer gruppearbejdet i høj grad. Han råber, slår til de andre og forstyrrer i det hele taget. Læreren kommer ned til gruppen og hjælper dem i gang.

Y er kommet godt i gang med arbejdet i sin gruppe. De skal bygge deres religiøse bygning i spillet Minecraft på iPad, og Y er engageret og tager en lederposition. Y vil dog ikke læse teksten til opgaven, men vil i gang med at arbejde på bygningen i Minecraft. Læreren beder en kammerat om at læse med Y. X fortsætter med at larme og forstyrre, og hans gruppe får ikke lavet noget. Læreren kommer med jævne mellemrum ned til gruppen og beder X om at stoppe. Så snart læreren er væk, begynder X imidlertid igen.

Y arbejder koncentreret med sin gruppe og er godt i gang med at bygge deres religiøse bygning. En speciallærer kommer ind i klassen og går hen til Y's bord og siger, at Y skal med ud og lave lidt dansk. Y rejser sig og ser meget skuffet ud, han går hen til reolen og henter sin danskmappe, stopper op ved vinduet og kigger ud og går med speciallæreren ud af klassen. Y's gruppe går lidt i stå, men så tager en af de andre elever iPad'en og går i gang igen.

X bliver ved med at sige lyde og forstyrre, og læreren går ned og sætter sig ved hans side. Han falder lidt til ro, og gruppen kan arbejde en smule. Y kommer ind i klassen lige inden timen er slut og skynder sig hen til sin gruppe og spørger, hvordan det går.

Interview

Interviewet med matematik- og kristendoms læreren og speciallæreren tager udgangspunkt i en beskrivelse af klassen.

L1: Det er en klasse, der i den grad har oplevet mange skift. De har haft mange nye lærere igennem tiden, og det har ramt dem hårdt. Der er en god pige gruppe i klassen og en drenge gruppe, der er ret udfordret.

L2: Ja, der er to elever, der er visiteret og som har ret store vanskeligheder. X startede i specialklasse på en anden skole, men blomstrede virkelig op, da han kom til os. Han har en eller anden blandingsdiagnose og en lang række problemer.

L1: Y har også en diagnose og har gået på specialskole og har naturligvis nogle problemer som følge heraf. Han er en rigtig glad dreng, men er ikke alderssvarende på flere områder. Han får noget hjælp fra vores pædagog, der tager ham med ud i udvalgte timer. Så man kan sige, at begge de her drenge er fagligt udfordret.

L2: Det er to drenge, der fylder meget i klassen. Man kan vel sige, at de nærmest fylder en tredjedel af hele klassen. Altså, man bruger rigtig meget tid på de to, tid der jo går fra nogle af de andre i klassen.

I: Hvordan forholder det sig med støttetimer i klassen?

L1: Hele teamet har nogle timer til støtte på hele mellemtrinnet, men der er altså en del elever med vanskeligheder og behov, så det slår slet ikke til. Mange af de timer bliver brugt til holdundervisning. Eleverne tages ud af klassen og får noget intensiv undervisning og så tilbage i klassen.

I: Så der er ikke faste støttetimer inde i klassen til X og Y?

L1: Nej, det er der faktisk ikke.

L2: Sidste uge havde vi temauge, og der var der flere lærere på. Vi kørte med to-lærer ordning, og det gav en enorm ro i klassen, hvilket gjorde, at eleverne arbejdede meget bedre og koncentreret.

I: Noget af det, jeg lagde mærke til i dag, var hvor sårbart gruppearbejdet er. Når du blot var to meter væk, gik gruppearbejdet i X's gruppe helt i stykker.

L1: Ja, og det var der, hvor det var godt at være to lærere. Når jeg er alene er jeg lidt på Herrens mark. Det er synd for eleverne, det er synd for læreren – hvad skal jeg gøre?

I: Jeg vil gerne spørge ind til jeres grundlæggende forståelse af inklusionsbegrebet.

L2: Ja, altså som jeg ser det, har vi nogle børn, der har nogle behov. Inklusionsbørn er ikke kun dem med særlige behov, men alle elever. Vi har visiterede børn, men vi har jo også børn uden diagnoser, der har nogle særlige behov. Det handler i høj grad også om elevernes relationer og samspil.

L1: Men man kan sige, at inklusionsbegrebet blev opfundet til lejligheden, da man skulle have børn fra specialområdet over i det normale. Der er jo børn, der kræver mange ressourcer. Der mangler virkelig ekstra støtte, så de kommer

100 % ind i fællesskabet. Vi er mærket af, at vi kun har en pædagog på hele mellemtrinnet. Det er for sårbart.

I: Hvordan skaber I viden om inklusion – det vil sige, hvornår ved I, at en elev er inkluderet i et fællesskab?

L2: Der vil jeg sige, når vi taler Y, socialt kan han være i klassen, men fagligt er han slet ikke i fællesskabet, og heller ikke samtalemæssigt. De andre er jo gode ved ham og accepterer, han er der.

L1: X er ofte ikke inkluderet – han kan være det i frikvarteret indimellem. Han kan ikke være med i gruppearbejdet, de andre bliver simpelthen frustreret. Jeg vil sige, at det handler meget om at se på eleverne og tale med dem.

L2: Det handler jo også rigtig meget om undervisningsdifferentiering. Jeg arbejder for eksempel ofte med flere forskellige bøger og niveauer – så føler eleverne sig i et fællesskab, når de alle har noget, der passer til deres niveau. Man kan godt sige, at vi tager udgangspunkt i mangfoldighed.

I: Jeg vil gerne fortælle jer en om en lille observation, jeg gjorde i klassen. Det var, da Y sad i gruppen og skulle bygge en bygning i Minecraft, og L2 kom ind og hentede ham.

L1: Ja, det lagde jeg også mærke til, han blev rigtig skuffet. Det må vi være mere opmærksomme på. Hvis han er godt i gang med noget, hvor han er en del af fællesskabet, så skal han jo ikke tages ud. Det er en afvejning, der er svær.

L2: Ja, jeg aner jo ikke, hvad der sker i klassen. Havde L1 sagt til, var det i orden med mig. Han var heller ikke særlig arbejdsvillig, da vi gik ud.

Inkluderende kultur

Den inkluderende kultur i klassen må anskues som værende såvel lokal og samtidigt som en del af skolens overordnede kultur. Som vist i forbindelse med observationer såvel som interview med klassens lærere er der tale om en klasse, der er præget af betragtelig mangfoldighed i forhold til elevernes sociale, personlige og faglige udvikling, og ligeledes er der tale om en klasse, der i flere henseender er en presset klasse. Klassens inkluderende kultur synes at være konstitueret af en lærer, der er optaget af inkluderende arbejde samt af at reducere barrierer for samtlige elevers deltagelse og læring, og en struktur i forhold til støtte, der ikke havde en befordrende effekt på inklusion i klassen. Således var der tale om en klasse, hvor det ikke synes muligt, at have høje forventninger til samtlige elever, men snarere høje forventninger til et stort udsnit af eleverne og tilsvarende lave forventninger til et par af eleverne. To af eleverne, der havde særlige vanskeligheder og behov, blev i flere tilfælde pacificeret med iPad, hvor der ikke synes at være særlige didaktiske formål, men derimod snarere en art symptombehandling i relation til forstyrrende adfærd.

Som påpeget tidligere kan indikationer på skolens inkluderende kultur komme til syne i relation til lærernes forståelse af inklusion. Matematiklæreren fortæller i

interviewet ovenfor, at hun forstår inklusion som bl.a. værende konstitueret af den opfattelse, at inklusion vedrører alle elever, men det er tydeligt, at det er de såkaldte visiterede elever i klassen, der bekymrer og optager hende. Læreren fortæller, at en af eleverne ofte ikke er inkluderet i klassens fællesskab, hvilket kunne verificeres i forbindelse med klasserumsobservationerne. Den anden lærer i fokusgruppeinterviewet fortæller, at inklusion er et begreb, der er opfundet i forbindelse med at elever fra den segregerede specialundervisning skulle overføres til almenundervisningen. Denne lærer udtrykker et mere negativt syn på inklusion i almenundervisningen, hvilket kan rumme negative implikationer for den egentlige inkluderende praksis i klassen (Dyssegaard et al. 2013; Nind et al. 2004).

Inkluderende strategier

Klasserumsobservationer og fokusgruppeinterviewet frembringer data, der indikerer en diskrepans mellem det syn på inklusion og støtte, som matematiklæreren synes at give udtryk for og skolens måde at anvende støtteforanstaltninger på. Observationerne viste en klasse, der i høj grad var præget af en forstyrrende adfærd fra to af klassens elever. Der er tale om forstyrrende adfærd, der har negative implikationer for læringen og deltagelsen for en række af klassens elever. I interviewet fortæller lærerne, at der er et antal støttetimer til hele mellemtrinnet, men at disse langt fra slår til. Lærerne er af den opfattelse, at de to drenge i klassen har brug for meget mere støtte for at kunne lære, trives og opleve sig som en del af fællesskabet.

Endvidere viser observationerne og interviewet med læreren, at specialundervisning ikke synes at være forankret i et inkluderende perspektiv. Dette fremgår bl.a. af situationen, hvor speciallæreren kommer og henter en elev, mens denne tilsyneladende oplever sig inkluderet og deltager i det fællesskab, som gruppearbejdet udgør.

En mere inkluderende strategi ville i dette tilfælde afstedkomme, at speciallæreren og kristendomslæreren på systematisk vis ville vurdere situationen og som følge heraf integrere speciallæreren i klassens igangværende aktivitet. Som diskuteret tidligere er det nødvendigt at arbejde kollaborativt, såfremt anvendelsen af støtteforanstaltninger skal have reelle inkluderende effekter (Dyssegaard et al, 2013; Mitchell, 2014; Nind et al, 2014).

Inkluderende praksis

Observationerne og interviewet med lærerne viste en klasserumskultur, der ikke med tydelighed synes at kunne forankres i en entydig inkluderende kultur og inkluderende strategier. Interviewet viste en delvis forståelse af mangfoldighed som et grundlæggende vilkår, men data fra observationer i klassen tyder på en klasse, hvor forståelsen af mangfoldighed forekommer presset qua to elevers forstyrrende adfærd.

Lærerne i klassen udtrykte i interviewet, at en høj grad af undervisningsdifferentiering er nødvendig i klassen – også med inkluderende processer for øje. Observationerne viste en lærer, der praktiserede grader af undervisningsdifferentiering på en måde, der afstedkommer positive effekter på undervisningen generelt set, men ligeledes i forhold til de inkluderende processer (Winther & Nielsen, 2013). Endvidere viste observationerne dog også, at de

to elever med særlige vanskeligheder og behov i flere tilfælde blev pacificeret via brug af iPads, hvilket gav klassen ro til at arbejde, men tilsyneladende ikke rummede pædagogiske eller didaktiske formål for de to elever.

Anvendelsen af støtteforanstaltninger synes ikke at have nogen form for inkluderende potentiale, idet der ikke forekom noget indgående samarbejde mellem lærer og speciallærer. Desuden viste observationerne, at en af eleverne blev taget ud af almenundervisningen i et øjeblik, hvor denne fremstod at være socialt inkluderet og ligeledes forekom at være psykisk inkluderet. Således blev anvendelsen af støtte nærmere ekskluderende set i forhold til det fællesskab, eleven var en del af i gruppearbejdet i almenundervisningen.

På baggrund af observationer og interview med lærerne kan følgende empiriske indikatorer indsættes i inklusionsmatricen:

Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psykisk (oplevet) inklusion
Klasselokalet er tilgængeligt for alle elever i klassen – også i forbindelse med gruppearbejde	Eleverne er lyttende og anerkendende overfor hinanden, lærer og støttelærer	Eleverne oplever sig trygge og anerkendte i klassen
Lærere og ressourcepædagog arbejder på at reducerer barrierer for deltagelse og læring – bl.a. gennem undervisningsdifferentiering og klasseledelse	Der forekommer ikke mobning	Der forekommer ikke mobning i klassen
Elever bliver ikke ekskluderet grundet adfærd	Lærere og ressourcepædagog styrker betingelser for deltagelse og læring for alle gennem tydelig klasseledelse og undervisningsdifferentiering	Eleverne lytter til hinanden
Elevfravær er reduceret til et minimum	Undervisningen gennemføres så denne er tilpasset elevgruppens mangfoldighed bl.a. gennem undervisningsdifferentiering	Eleverne viser lyst til at deltage i aktiviteter i og uden for klassen
	Undervisningen er tilpasset mangfoldigheden i elevgruppen og tager udgangspunkt i tilpassede elevplaner og tilpasset vurdering	Eleverne udviser selvtillid og selvværd
	Skolens medarbejdere og elever behandler hinanden med respekt	
	Eleverne tager ordet i undervisningen og engagerer sig aktivt	

Validerede indikatorer på inklusion

På baggrund af de empiriske indikatorer på god inklusion, og de indikatorer, der blev identificerede i forbindelse med det tematiske litteraturreview, er det muligt at validere en række indikatorer. Således er de validerede indikatorer fremhævet med fed.

Inklusionsarena	Fysisk inklusion	Social inklusion	Psykisk inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber	<p>Støtteforanstaltninger er integreret i almenundervisningen</p> <p>Skolens forskellige rum (der er fysisk tilgængelige for alle) inddrages i aktiviteterne</p> <p>Lærere og pædagoger forholder sig systematisk reflekterende og analytisk i forhold til eventuelle barrierer for læring og deltagelse</p> <p>Adfærdsregler udformes i fællesskab af lærere og elever og elever bliver ikke ekskluderet fra fællesskabet på grund af adfærd</p> <p>Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen</p> <p>Elevfravær er reduceret til et minimum</p> <p>Samtlige nye elever får hjælp til at finde sig til rette på skolen</p>	<p>Lærere og pædagoger inddrager elevernes interesser og reflekterer systematisk over elevernes forudsætninger i planlægningen og gennemførslen af undervisningen</p> <p>Lærere og pædagoger sammensætter klasser og grupper, så alle føler sig værdsatte</p> <p>Lærere og pædagoger støtter og anerkender eleverne samt giver tilpasset feedback</p> <p>Mobning er reduceret til et minimum</p> <p>Lærere og pædagoger inddrager forældre</p> <p>Timerne er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen</p> <p>Eleverne involveres aktivt i deres egen læring</p> <p>Lærere og støttepersoner samarbejder om planlægning, gennemførsel og evaluering af undervisningen</p> <p>Eleverne tager hensyn til andre i handling</p> <p>Eleverne inviterer hinanden til aktiviteter og bidrager med ideer og forslag samt anerkender andres perspektiver</p>	<p>Eleverne viser glæde og følelser</p> <p>Eleverne lytter til hinanden og er empatiske</p> <p>Eleverne viser lyst til at deltage i aktiviteter i og uden for klassen</p> <p>Elever og lærere værdsætter og anerkender hinanden</p> <p>Eleverne viser lyst til at samarbejde med hinanden</p> <p>Eleverne deltager aktivt i undervisningen og stiller spørgsmål</p> <p>Eleverne henvender sig til klassekammerater eller voksne, såfremt han/hun er i vanskeligheder</p> <p>Eleverne oplever sig som en del af klassens fællesskaber</p> <p>Eleverne føler sig trygge i klassens rammer</p>

	<p>Skolens ressourcer bliver fordelt, så de bidrager til inkludering</p>	<p>Eleverne tager ordet i undervisningen og engagerer sig aktivt</p> <p>Læreren og pædagogen er optaget af at styrke betingelserne for læring og deltagelse for alle</p> <p>Det pædagogiske personale og elever behandler hinanden med respekt</p> <p>Lærere og pædagoger arbejder aktivt på at begrænse diskriminerende praksis</p> <p>Undervisningen er tilpasset mangfoldigheden i elevgruppen og tager udgangspunkt i tilpassede elevplaner og vurdering</p> <p>Elever lærer og udvikler sociale kompetencer ved at samarbejde med hinanden</p>	<p>Eleverne har en grundlæggende positiv forståelse af mangfoldighed</p> <p>Eleverne udviser selvtillid- og værd</p> <p>Eleverne har oplevelser af mestring</p> <p>Eleverne oplever ikke mobning</p> <p>Skolen og dens professionelle sammensætter klasser og grupper, så alle kan føle sig værdsatte</p> <p>Lærerne er optaget af at styrke læring og deltagelse for alle elever</p>
--	--	--	--

Det endelige evalueringsskema: Tegn på god inklusion

Fysisk inklusion	Enig – det gør/ser vi	Delvis enig – det gør/ser vi nogle gange	Delvis uenig – det gør/ser vi sjældent	Uenig – det gør/ser vi ikke	Ikke rele- vant
Ressourcepersoner er integreret i almenundervisningen i vores klasse					
Skolens forskellige rum (der er fysisk tilgængelige for alle) inddrages i aktiviteterne					
Lærere og pædagoger forholder sig systematisk, reflekterende og analytisk i forhold til eventuelle barrierer for læring og deltagelse i vores klasse eksempelvis gennem klasseledelse og undervisningsdifferentiering					
Adfærdsregler udformes i fællesskab af lærere og elever i vores klasse, og elever bliver ikke ekskluderet fra fællesskabet på grund af adfærd					
Timerne i vores klasse er planlagt, så alle elever kan være til stede og have udbytte af undervisningen					
Elevfravær i vores klasse er reduceret til et minimum					

Social inklusion	Enig – det gør/ser vi	Delvis enig – det gør/ser vi nogle gange	Delvis uenig – det gør/ser vi sjæl- dent	Uenig – det gør/ser vi ikke	Ikke rele- vant
Lærere og pædagoger i vores klasse inddrager elevernes interesser og reflekterer systematisk over elevernes forudsætninger i undervisningen					
Lærere og pædagoger i vores klasse sammensætter grupper, så alle føler sig værdsatte					
Lærere og pædagoger støtter og anerkender eleverne i vores klasse og giver tilpasset feedback					
Mobning er reduceret til et minimum i vores klasse					
Eleverne involveres aktivt i deres egen læring					
Lærere og ressourcepersoner i vores klasse samarbejder om planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen					
Eleverne i vores klasse tager hensyn til andre i handling					
Eleverne i vores klasse inviterer hinanden til aktiviteter og bidrager med ideer og forslag samt anerkender andres perspektiver					
Eleverne i vores klasse tager ordet i undervisningen og engagerer sig aktivt					
Lærere og pædagoger i vores klasse er optaget af at styrke betingelserne for læring og deltagelse for alle					
Lærere, pædagoger og elever i vores klasse behandler hinanden med respekt					
Lærere og pædagoger arbejder aktivt på at begrænse diskriminerende praksis i vores klasse					
Undervisningen i vores klasse er tilpasset mangfoldigheden i elevgruppen og tager udgangspunkt i tilpassede elevplaner og vurdering					

Psykisk inklusion	Enig – det gør/ser vi	Delvis enig – det gør/ser vi nogle gange	Delvis uenig – det gør/ser vi sjæl- dent	Uenig – det gør/ser vi ikke	Ikke relevant
Eleverne i vores klasse viser glæde og positive følelser					
Eleverne i vores klasse lytter til hinanden og er empatiske					
Eleverne i vores klasse viser lyst til at deltage i aktiviteter i og uden for klassen					
Elever og lærere i vores klasse har en grundlæggende positiv forståelse af mangfoldighed og værdsætter og anerkender hinanden					
Eleverne i vores klasse viser lyst til at samarbejde med hinanden					
Eleverne i vores klasse deltager aktivt i undervisningen og stiller spørgsmål					
Eleverne i vores klasse henvender sig til klassekammerater eller voksne, såfremt han/hun er i vanskeligheder					
Eleverne i vores klasse oplever sig som en del af klassens fællesskaber og udviser glæde					
Eleverne føler sig trygge i klassens rammer					
Eleverne i vores klasse har oplevelser af mestring og viser selvtillid og selvværd					
Eleverne i vores klasse oplever ikke mobning					

Tegn på god inklusion – erfaringer med evalueringsskemaet i skolen

På baggrund af ovennævnte observationer og interview med elever, lærere og ressourcepersoner i de fem skoler er indikatorerne blevet suppleret, og således er evalueringsskemaet, Tegn på god inklusion, blevet anvendt og afprøvet i skolerne. Denne afprøvning af evalueringsskemaet er blevet foretaget af enkelte lærere samt tre konsulenter fra Vordingborg Kommunes afdeling for skoler. Der

er efterfølgende blevet foretaget et telefoninterview med henblik på at indsamle viden om erfaringer med anvendelsen af evalueringsskemaet.

Afprøvningen af evalueringsskemaet har foregået ved, at en kollega eller en af de tre skolekonsulenter har observeret udvalgte lektioner og udfyldt skemaerne. Efterfølgende har der været dialoger om resultatet samt processen.

Forekommer vejledningen til evalueringsskemaet tydelig og forståelig?

Vejledningen synes overordnet at fungere efter hensigten, det vil sige, at denne afstedkommer et overblik over processen og formålet med evalueringsskemaet. Flere af respondenterne ved interviewet betonedede imidlertid, at vejledningen kunne forenkles og konkretiseres:

”Vejledningen kunne måske forenkles en smule...altså, det kunne pin-des noget mere ud. Jeg synes også, at der kunne være nogle tips til in-terviewet med eleverne...eksempler på hvad man kunne spørge om og så videre. Måske kunne der endda være en lille interviewguide.”

Hvordan forløb selve processen med observation og anvendelse af evalueringsskemaet?

En af de lærere, der afprøvede evalueringsskemaet, gav udtryk for, at processen med at observere og udfylde evalueringsskemaet var omfattende. Det forekom vanskeligt at observere klassen og samtidigt følge med i og udfylde skemaet:

”Det var krævende at skulle observere en så kompleks ting som un-dervisning, samtidigt med at man skulle følge med i skemaet og udfyl-de dette.”

Således gav respondenterne udtryk for, at evalueringsskemaet eventuelt kunne forenkles, hvilket kunne gøre processen hurtigere og mere overkommelig. I for-hold til den konkrete anvendelse af evalueringsskemaet nævnte en af respon-denterne igen, at en interviewguide kunne være behjælpelig i forbindelse med samtaler med eleverne. Det nævnes, at der kunne være tale om eksempler på spørgsmål, der fx kunne rammesætte skabelsen af viden om elevens oplevelse af at være inkluderet eller ej.

Hvilken viden kunne skabes gennem anvendelsen af skemaet?

Som nævnt ovenfor fandt flere respondenter arbejdet med evalueringsskemaet omfattende. Ikke desto mindre fremgik det af interviewet, at den viden, der blev skabt gennem arbejdet med evalueringsskemaet, kunne anvendes til at give det enkelte klasseteam feedback i forhold til det inkluderende arbejde. Således sva-rede en af konsulenterne, at arbejdet med evalueringsskemaet satte en række refleksioner og processer i gang hos det pågældende team. Det vil sige, at tea-met fik ny viden vedrørende arbejdet med inklusion i klassen og fik særligt nye

erkendelser i forbindelse med dimensionen psykisk inklusion, der som nævnt vedrører elevens subjektive oplevelse af at være inkluderet.

Har det været meningsfuldt at arbejde med evalueringsskemaet?

Respondenterne gav udtryk for, at det overordnet betragtet har givet mening at arbejde med projektets forståelse af inklusionsbegrebet og evalueringsskemaet. Det understreges imidlertid, at der er en række organisatoriske forhold, der kan besværliggøre arbejdet:

”I et team var det et problem, at undervisningen var planlagt således, at de enkelte medlemmer af teamet altid underviste på samme tid. Det vil sige, at der ikke var et teammedlem til at observere, hvilket skabte nogle helt grundlæggende logistiske problemer”.

Det blev i denne forbindelse foreslået, at det kunne give mening, at det var eksterne personer, der kom og arbejdede sammen med de enkelte lærere og teams, hvilket blandt andet kunne være skolekonsulenterne. Dette kunne imødekomme nogle af de organisatoriske vanskeligheder skolerne kunne have, og samtidigt påpegede en af respondenterne, at det måske er lettere at blive observeret af en ekstern i stedet for et teammedlem, da dette kunne ”komme lidt for tæt på”.

Kapitel 7:

Analyse dagtilbud

Sammenfatning

I det følgende afsnit sammenfattes observationer og interviews på tværs af de fem dagtilbud. lagttagelserne samles igen under de tre overskrifter: inkluderende kultur, strategi og praksis. Herefter følger sammendrag af de empiriske data og feltnoter, der er fremkommet efter observationer og interviews i de fem dagtilbud. Endelig præsenteres selvevalueringsskemaet: *Tegn på god inklusion*, der efter den empiriske testperiode bliver det endelige resultat, og som udgør det værktøj, pædagogerne i dagtilbuddene kan arbejde videre med for at fastholde og udvikle inklusionsbestræbelserne.

Inkluderende kultur

I de overordnede læreplaner for dagtilbud i Vordingborg Kommune (Fagsekretariatet for dagtilbud, 2013⁸) beskrives målgruppens virksomhed, (fx en udviklingskarakteristik af børnene i 3 års alderen), den generelle sammenhæng, personalets opgaver i dagtilbuddet, generelle tiltag, forældresamarbejdet, dokumentation og evaluering samt den specifikke læreplan med læreplan, erkendelsesmål, tiltag og tegn. Planen anvendes som afsæt for planlægning af det pædagogiske arbejde for at sikre alle børn høj kvalitet i hverdagen (2013, s. 5).

Flere af pædagogerne fortæller i interviewene, at de bruger disse planer i dagligdagen, og der er stor opmærksomhed på dem, samt at det er et godt værktøj, der hele tiden tænkes pædagogik ud fra.

Observationerne viser også, at dagtilbuddenes læringsmiljø indeholder mange eksempler på gode samspil (interaktion). Der er mange konkrete eksempler på, hvordan børn hjælper børn, og på hvordan de indbyrdes organiserer sig i lege og aktiviteter. Det understøttes af, at der er tydelige mål og klare regler for de observerede aktiviteter.

Generelt arbejdes meget med rammer, regler og rutiner, hvilket ifølge pædagogerne er nødvendigt – både på grund af mange omstruktureringer, flytninger og ombygninger i den seneste periode og på grund af børnenes alder (alle observerede grupper bestod af børn i 3-4 års alderen).

Det kommer også til udtryk hos pædagogerne, der oplever, at det er nødvendigt med en særlig indsats for i samarbejde at etablere og fastholde en god kultur.

⁸ Overordnet læreplan, opdelt i fire læreplaner med målgrupperne: 4-36 mdr., 3 år, 4 år og 5 år.

”Når der ikke løbende afstemmes indbyrdes blandt pædagogerne på stuen, kan børnene opleve sig tilfældigt eller uretfærdigt behandlet,” som en pædagog formulerer det. Observationerne viser, at børnene – både når de ankommer om morgenen, og når der igangsættes aktiviteter ubesværet glider ind i de igangværende lege/ aktiviteter eller følger de handlemåder for deltagelse, som reglerne og rutinerne foreskriver.

Børnene ved, hvad de skal, eller får tydelige instruktioner om det, og der blev ikke observeret konflikter i den forbindelse. Aktiviteterne ledes af pædagogerne, der dog ikke i særlig høj grad beslutter eller udformer aktiviteterne i samarbejde med børnene.

På den ene side medfører det ind imellem, at der bliver brug for regulering undervejs i aktiviteten. En (for) stram styring medfører sommetider, at nogle børns ytringer overses, eller at deres initiativer ikke anerkendes. På den anden side ses, at de pædagoger, der ændrer på aktiviteten undervejs, undgår konflikter ved at inddrage børnene eller ved at justere aktiviteten efter børnenes reaktioner. I begge tilfælde kan der argumenteres for, at pædagogerne er opmærksomme på børnenes muligheder for at medvirke i fællesskaber, men det sker gennem to forskellige tilgange, hvor sidstnævnte i højere grad er i overensstemmelse med det fælles værdigrundlag i den overordnede læreplan. Det er målet (s. 3) at ”det inkluderende fællesskab” bliver et kendetegn for kommunens dagtilbud, og at den guidning af børnene, der skal udøves, er anerkendende (s. 6). I forbindelse med inklusion, anerkendelse og ressourceorientering er det ud fra kommunens værdigrundlag essentielt, at børnenes medvirken guides af pædagogerne, men samtidig er det ikke muligt, at børnene reelt inddrages, hvis pædagogerne ikke inddrager børnenes eget perspektiv.

I alle dagtilbuddene arbejdes med varierende gruppestørrelser og gruppeinddelinger, og børnenes tilhør til bestemte grupper støttes af, at der på bordene er påklisteret navn og billede, så børnene uden forhandlinger eller konflikter om hvor de skal sidde og med hvem de skal sidde, kan finde deres plads. Disse faste grupper bliver kombineret med aktivitetsgrupper, hvor pædagogerne sammen sætter børnene, og legegrupper, hvor børnene selv finder dem de vil være sammen med.

Denne variation understøtter en inkluderende kultur, og den forstærkes, når pædagogerne – især når der skiftes mellem aktivitetsformer – italesætter, hvad der skal ske, fx ”sådan gør vi jo her i børnehaven”, og giver børnene den nødvendige tid til både at høre og forstå instruktioner og informationer, fx. ved at arbejde med en ”buffer” – en pause af en art, der indskyder tid til at tænke over, hvad man har hørt, så alle børn kan nå at reagere hensigtsmæssigt.

Inkluderende strategi

Der er mange sammenfald mellem hvilke pædagogiske strategier, der forfølges i dagtilbuddene og de fælles kommunale læreplaner. Personalet har i forskelligt omfang deltaget i kompetenceudvikling, der har været bredt rettet mod viden om og redskaber til relationsarbejde. I selve inklusionsarbejdet er der ikke blevet arbejdet systematisk med vurdering af risiko for eksklusion, med inklusion som

fast punkt på møder eller med redskaber til vurderingen af inklusionsarbejdet. Det er der med nærværende projekt igangsat en proces om.

Gennem forvaltningen har pædagogerne adgang til fagpersoner med særlig viden om inklusion (inklusionskonsulenter), ligesom der i alle dagtilbuddene kan konstateres udpræget grad af støtte fra den pædagogiske ledelse. Der eksisterer ikke – forud for nærværende projekt – et skriftligt grundlag for inklusionsarbejdet, der fx systematiserer arbejdet og drøftelser af det med kollegaer, tværfagligt og med forældre, men der er i høj grad mulighed for kollegial sparring og feedback og for at fordybe sig i eksempelvis arbejdet med evaluering af og udvikling af tegn på inklusion.

Det kan konstateres, at fordi dagtilbuddene er store, og der er mange ansatte, kan ledelsen organisere det, så pædagogerne både kan læse faglitteratur, drøfte ny viden med hinanden, udvikle nye strategier og afprøve fx evalueringsskemaerne og vurdere hinandens praksis. Det muliggør både en systematisk inklusionsstrategi men understøtter også udviklingen af og aktivering af et fælles værdigrundlag og en både oplevet og konkret fælles kultur. Dette vil også være i tråd med den overordnede læreplan, hvor der beskrives et mål om, at personalet tilegner sig ny viden om børn (s.5), og at ledelsen sikrer ”at medarbejderne får tid og mulighed for at dygtiggøre sig” (s.6).

Inkluderende praksis

I praksis viser observationerne, at pædagogerne er fleksible i anvendelse af metoder mv. og kombinerer den faglige viden fra de anvendte programmer (især ”Fri for mobberi” og ICDP) med faglige vurderinger af, hvad der er rigtigt at sige og gøre, for at det skaber mening for børnene (fx børnehave C). Ved at gøre det understøtter pædagogen en inkluderende praksis. Man kan sige, at pædagogerne er afprøvende i forhold til metoderne, de bruger dem ikke uden at reflektere over, hvorvidt og hvordan de giver mening.

På tværs af dagtilbuddene anvendes i udpræget grad dialogisk læsning, hvor børnenes refleksioner inddrages i bearbejdning af læsestoffet. Der anvendes også tematisk udvalgte sange og sanglege, der understøtter en variation af læringsformer, og hvor børnene i høj grad inddrages, fx i en dialog om mobberi (børnehave D). Det ses, at børnene gerne deltager i disse aktiviteter, de viser stor lyst og interesse og er aktive. I andre aktiviteter er der eksempler på inkluderende praksis, fx når børnene selv organiserer en leg (eller i interviewet med børn i børnehave A, eller i eksemplet med iPad-aktiviteten, hvor børnene udviser høj grad af inkluderende adfærd, men hvor pædagogen så at sige ”er foran” børnene ved at udstikke rammerne og tiden for aktiviteten (børnehave E) eller når børnene venter ”på tur” (børnehave B).

Observationer af konkret praksis viser mange tegn på inklusion, og der er i de fleste tilfælde god sammenhæng mellem de teoretiske og de empiriske indikatorer. De observerede tegn har be- eller afkræftet indikatorerne i evalueringsskemaet, og der er føjet nye til.

Under *fysisk inklusion* viser undersøgelserne i praksis følgende nye indikatorer:

- Vi arbejder med pauser (en buffer) mellem instruktioner, så børnene når at opfatte dem
- Vi giver tydelige forklaringer og signaler til, hvad der skal ske
- De børn, der afleveres, tages imod af en pædagog og hjælpes i gang med en aktivitet eller leg
- Der benyttes redskaber/værktøjer til vurdering af inklusion
- Der er billeder, tegn og materialer på væggene på stuen, der kan guide børnene, og som vi har dialoger om

Under *social inklusion* opstår der ikke nye indikatorer og under *psykisk inklusion* et par nye tegn:

- Børnene vil gerne afleveres, og
- Børnene er aktive i samspillene, synger med og laver fagter i sanglege

I de følgende afsnit analyseres observationer og interviews mere uddybende og i forhold til de fem dagtilbud.

Børnehave A

Pædagogerne beskriver en dreng (A) på 4 år, som er sen i sin udvikling⁹. Sprogligt er han ikke alderssvarende, men der er ved at være 3-4 ords sætninger nu. "De øvrige børn spurgte tidligere os voksne: Hvorfor taler du til ham, han svarer dig ikke." Drengen kan ind i mellem lege alene i en lidt længere periode fx hente vand fra en vandpyt, bære det ind i legehuset, hente en cykel og så tilbage til legehuset.

Pædagogerne beskriver en ønsket inkluderende praksis således: "Vi er tæt på drengen og understøtter ham i hans færd, sætter ord på og forsøger at gøre de andre børn interesserede i det, han har gang i. Positivt samvær og med udfordringer leget med ind. Vi benytter ICDP og de 8 samspilstemaer. Bruger tydelig tale, meget mimik, mange gentagelser, inddrager flere børn i legen. Få ham interesseret i de andre børns leg og hjælpe ham med at byde ind".

En inkluderende strategi beskrives således: "Sørge for at give tid til at han også kommer til orde i samlingen og under frokosten samt i den lille projektgruppe. Understøtte den leg han også selv får op at stå med en lidt yngre pige, hjælpe til at de bliver sammen og fastholder legen. Forsøge at gøre legen interessant for andre børn også ind i mellem. Mange gentagelser, hvilket han også selv vender tilbage til - og så også at tilføje nyt til legen. Spørge ind til hvad der kan hentes til legen. Hvad de sammen kan gøre i legen".

Observation og interview

Mellem kl. 8-9 ankommer de fleste af børnene til børnehaven. "A" har været der fra lidt før 8.

⁹ Forud for hvert besøg har pædagogerne i dagtilbuddene udarbejdet en case eller en praksisbeskrivelse (mapping) som afsæt for observation og interview.

A (4 år) og en anden dreng (B, 3 år) har været i gang i nogen tid – de bygger med Duplo-klodser. De bager en kage. De hjælper hinanden med at bære den frem og tilbage. Den er til de andre børn på stuen. De standser på vejen og kigger på et gruppebillede af børnene – de nævner børnenes navne. Begge har besvær med at udtale navnene. En pige (C, 3 år) hjælper til og siger navnet efter drengene har peget og ytret ordlyde.

C deltager nu i legen og hjælper med at lave kage. Alle tre bærer den sammen hen til servering – tilbage igen og bygger mere på.

C: Vi siger det er til min fødselsdag. Der skal lys på kagen.

Pæd.: N, kan du se dem der, det er lys til kagen (peger på nogle "lys")

A: Ja, lys

A er mere aktiv end den anden dreng – pigen overtager kagen og leger videre med to andre piger, der er kommet. Kort efter går A hen og kigger på to drenge, der bygger en vej-maskine. Sætter sig ned på kanten af et bord (der hører til maskinen).

D: Nej, du må ikke sidde der

Pæd. (henvendt til drengene): A kan godt sidde der, kan han ikke komme med?

E: Jo, du må gerne være med... Det vil A ikke rigtig.

Under observationen ankommer flere børn. De børn, der afleveres af forældre på stuen, dvs. i det åbne rum uden direkte eller længerevarende dialog med en pædagog, finder ind i en leg af sig selv. De børn, der afleveres og tages imod af en pædagog, hjælpes i gang med en aktivitet eller leg. Alle børn afleveres uproblematisk.

Pædagogerne på stuen hjælper nogle af børnene ind i de lege, der er i gang rundt omkring eller foreslår en aktivitet, de kan gå sammen om. Pædagogerne giver ofte en forklaring: sådan gør vi det jo her i børnehaven.

Under hele morgenstunden hjælper en pædagog A, der har sent udviklet sprog, med sprogstøtte i form af udtale og formulering af ord. Pædagogen gentager ordene efter A i dialogerne. På væggen hænger billeder af forskellige aktiviteter, figurer mv. fra bøger, der understøtter og stimulerer til sprogudvikling. A peger ofte på billederne for at forklare, hvad han mener, når han ikke kan formulere ordene. På bordene står alle børnenes navne på sedler, der er klæbet på bordene – så de ved, hvor de skal sidde, og hvilken gruppe de hører til ved samlinger/frokost mv.

Af formiddagens observationer og i interviewene med to pædagoger fremgår det, at sådanne situationer opstår fra tid til anden, ikke kun for A men for alle

børn. Børnene kan i reglen håndtere en afvisning, det synes ikke at forhindre dem i at spørge igen eller at finde på noget andet.

Af et interview med tre børn fremgår det igen tydeligt, hvordan børnene hjælper hinanden med at udtrykke sig, her specifikt A.

Interview (I) med to drenge A, 5 år og B, 3 år, og en pige C, 3 år):

C: Må jeg sige noget i denne her?

I: Ja, hvad kan du fortælle?(K fortæller om sit besøg hos lægen)

B: Må jeg også prøve?

C: Ja, se den her blinker, når man trykker på den. Sig hej ind i den - prøv og snak

B: Hej..

...

I: Vil du prøve A?

A (strækker sine arme i vejret)

C: Han kan ik' nå loftet

...

C: Jeg har en storesøster? (fortæller om at storesøsteren går i skole)

I: Har du en storesøster A?

A: ...(nikker)

C: Hvad hedder hun – du skal snakke A!

A: Selma..

C: Hvad hedder hun? Selma?

A: (Nikker og smiler – rækker en hånd ud mod C, der har et strutskørt på)

C: Man må ikke hive i skørtet, så bliver mig ked af det

I: Må man ikke, hvad siger du B (som nu står lidt ved siden af)?

B: Nej det må man ikke...

I: Hvad synes du (C) om at gå i børnehave?

C: Det gør jeg hver dag... det er fredag i dag

I: Hej C, er det sjovt at gå i børnehave (hun smiler og nikker)

C: Derhjemme kan jeg li' at lege med mine ting

I: Har I også sådan nogle ting i kan lege med herhenne?

C: Nej...

I: Har du nogen venner i børnehaven?

C: Ja, det er D og E... Men jeg har hul i øret...(fortæller om et besøg hos lægen)

I: (Henvendt til A): Har du også været ved lægen en gang?

A: Uhmhm!

Inkluderende kultur

Der er særlig støtte til A, der har en opmærksom pædagog i nærheden under hele morgenstunden. Som i eksemplet understøtter pædagogen dialogen mellem børnene. Til sidst i eksemplet antydes det, at A alligevel ikke vil være med i drengenes leg, selv om han – med pædagogens mellemkomst – inviteres. Inklusionsstrategien fungerer på den måde, at drengene mindes om, hvordan "vi plejer at gøre her i børnehaven". En forsigtig kritisk tolkning kunne også antyde, at A er klar over, at han bliver afvist i første omgang og måske bliver bevidst om, at han alene kan komme med i legen, fordi pædagogen hjælper ham og derfor siger fra.

I interviewet giver pædagogen udtryk for, at A føler, han er del af fællesskabet. Han viser, han intellektuelt er i udvikling – "det kan være svært at se i hverdagen, vi kan blive nødt til at lave små test, men vi prøver hele tid at "læse ham"". Det, pædagogen fortæller, kan forstås som en inkluderende strategi og praksis. At prøve "at læse" børn henviser til, at kunne sætte sig i den andens sted og justere sig efter barnets initiativ (Hundeide, 2004). Denne formulering er næppe at finde i en generel pædagog-faglig terminologi, men kan være en lokal hverdags-sproglig formulering¹⁰.

A udviser generelt stor nysgerrighed, glæde og mod på livet (det har han ifølge pædagogen ikke altid gjort) og han bliver ikke ked af det, når andre afviser ham. Det viser, at A har kapacitet til at afstemme sig affektivt i forhold til omverdenen og reagere passende på en afvisning (Nordahl et al, 2012). Han kan ifølge pædagogen bede de voksne om hjælp, hvis der er overgået ham noget uretfærdigt.

10 I arbejdet med forskellige programmer, så som ICDP, LP-modellen, Fri for mobberi osv. udvikler pædagogerne ofte særlige vendinger, der ligesom komprimerer faglige udtryk eller kendetegner bestemte situationer. De kan være udviklet på tværs af deltagende kommuner gennem programmets udbredelse eller de udvikler sig lokalt. Fx er der i LP-modellen et sådant begreb, "solen" der refererer til en bestemt sammenhængsmodel, hvor man analyserer de opretholdende barrierer. Det er næppe noget forskerne bag metoden har kaldt den.

Set med børnenes øjne er det en vigtig inklusionsfaktor, at de voksne kan trøste og hjælpe dem, når de bliver ked af det (Nordahl et al, 2012).

Pædagogen fortæller dog, at A godt kan blive ked af det: "Når en voksen har for travlt, har været væk lidt, og ikke ser hvad der sker ... en voksen kommenterer uretfærdigt... for han er på vej, viser han har check på det... så kan han blive ked af det. Det kan ske, hvis vi voksne ikke er helt afstemte med hinanden". Udsagnet beskriver tydeligt, at når der ikke løbende afstemmes indbyrdes blandt pædagogerne på stuen, kan børnene opleve sig tilfældigt eller uretfærdigt behandlet. Hvis pædagogerne ikke er opmærksomme på, at dette kan ske, opstår konflikter - eller det sker, at nogle børn oplever at blive underkendt og kan reagere voldsomt på frustrationen – bag om ryggen på pædagogerne.

Inkluderende strategier

Den lille episode ovenfor (observationen) fremviser mange tegn på inkluderende adfærd fra børnenes side. Den viser, at de deltagende børn ofte selv inviterer sig ind i eller bliver inviteret ind i legen. Observationerne viser, at der er en grundlæggende inkluderende kultur, som pædagogerne italesætter og henviser til. Det tydeliggør kulturen og peger mod hvilke handlinger, der anses for at være inkluderende, således at børnene ved, hvad der forventes af dem. Når kulturen på denne måde italesættes, bliver den også synlig for de voksne på stuen, der herigennem kan afstemme forventninger indbyrdes, ligesom synliggørelsen åbner for refleksion og eventuel justering. At italesætte og understøtte kultur og handling kommunikativt kan således anses for at være en bevidst inklusionsstrategi.

Pædagogen udtrykker høj bevidsthed om betydningen af en inkluderende strategi og eventuelt fravær af den: "At de voksne arbejder i overensstemmelse med hinanden, men det er svært, for i tre måneder har et stort personaleflow været medvirkende til uro". Bl.a. på grund af omstruktureringer og kursusaktivitet har der været et større flow end ellers. Et sådant flow, viser forskning (Sylva et al, 2010), medfører lavere kvalitet i relationerne til børnene og dermed øges risikoen for, at nogle børn oplever eksklusion. "Alting kan blive vaner, men de sidste fem år har intet været som det plejer..."

Den anden pædagog på stuen fortæller, at de prøver med meget tydelig kommunikation generelt men særligt i forhold til A: "Fx da vi skal have formiddagsmad, vil han ikke". "Jeg forklarer A, hvad der skal ske. Han var lige et andet sted og kunne ikke fange budskabet, så protesterer han".

Pædagogen har tænkt over den slags situationer og foreslår: "Vi vil prøve med piktogrammer, det vil være en støtte for alle børn. Måske er han (A) for velfungerende, men det skal prøves. Vi kunne tænde for noget musik som signal for samling osv. Vi kan stimulere ved billedlotteri". Pædagogen formulerer her en strategi for inklusion, der handler om at indføre "en buffer", der kan forsinke processen med at gå fra leg og aktivitet til samling eller spisning, eller ved at understøtte overgangen med billeder, tegn, musik o. lign. Forsinkelsen over tid giver alle børn mulighed for at nå dels at forstå budskabet, dels at omstille sig til en ny aktivitet.

Inkluderende praksis

Børnehaven har en "Rokade-ordning" hvor gruppen af 2-4 årige med tiden rokerer videre til en førskolegruppe, når de bliver omkring 5 år. Der er en intern brobygning, men børnene flytter til en anden stue med andre voksne. "Børnehaven har begrænsede fysiske rammer, køkkenet kan ikke bruges. Vi har ikke kunnet dele dem i grupper, organiseringen er ikke til at gøre anderledes. Hvis den samme pædagog kunne være hos gruppen hele vejen... men vi har mange små børn, helt små, de kan ikke gå sammen med de allerældste (10 mdrs. børn sammen med 5 år)." Denne beskrivelse ligger også i tråd med forskning om kvalitet og inklusion i dagtilbud, hvor muligheden for at organisere arbejdet med børnene i mindre grupper og gode fysiske rammer er en faktor, der vægtes højt (Sylva et al, 2010). Omvendt er det hæmmende for den pædagogiske kvalitet og dermed for børnenes udbytte, at der er hyppig udskiftning af pædagoger og voksne på stuen eller at børnene hyppigt skifter stue (Siraj-Blatchford et al, 2008, s. 25).

Empiriske indikatorer på inklusion

Opsamlende, på baggrund af observation og interviews i Børnehave A, kan vi indskrive de registrerede tegn på inklusion i matricen:

Fysisk	Socialt	Psykisk
Børnene afleveres på stuen	Børnene kan ofte selv invitere sig ind i eller bliver inviteret ind i legen De børn der afleveres finder ind i en leg De børn, der afleveres, tages imod af en pædagog og hjælpes i gang med en aktivitet eller leg. Pæd. hjælper børn ind i lege – ofte med forklaring: "sådan gør vi det jo her i børnehaven"	Alle børn afleveres uden problemer
Pæd. hjælper A der har underudviklet sprog med sprogstøtte: udtale og formulering af ord. Gentager ordene efter A. Billeder på væggene af aktiviteter, figurer mv. fra bøger, understøtter sprog – A peger på billederne for ligesom at forklare hvad han mener.	A har en ven/ de andre børn vil i reglen gerne lege med ham Andre børn hjælper A med at udtrykke sig Ord, udtryk, lyde gentages af Pæd. der bekræfter A	A bliver ikke ked af det, tåler afvisning A kender de andre børns navne, viser også han har et stort ordforråd A har en ven
Børnenes navne står på sedler, der er klæbet på bordene – så de kan vide, hvor de skal sidde – hører til, ved samlinger/ frokost mv.	Børnene har et tilhør til en gruppe	
Pædagogen arbejder med pauser (buffer) mellem instruktioner, så børnene når at opfatte dem Pædagogen giver tydelige forklaringer og signaler til, hvad der skal ske	Børnene får tid til at lytte og forstå instruktioner	

Børnehave B

Pædagogerne beskriver aktuel praksis vedrørende konflikter som nogle, der oftest opstår mellem børn, der er i gang med at lege og et andet barn, der "blander" sig i legen. Det sker fordi det barn, der gerne vil være med enten har svært ved at finde ud af, hvordan man skaber kontakt eller vil ind og bestemme legen.

Den inkluderende strategi beskrives som at hjælpe børnene i de opståede konflikter med at fortælle, hvad der er sket – og lytte til begge parter og i fællesskab prøve at finde en løsning.

Målet for en inkluderende praksis er, at børnene kan blive så gode til at kommunikere med hinanden, at de selv lærer at løse konflikterne verbalt.

Observation

Klokken er mellem 8.30 – 9.00 om morgenen. En gruppe drenge er i gang med at bygge togbane og leger ildebrand mv. Der kommer et par stykker til, der ubesværet glider ind i legen. Ved bordene er nogle piger i gang med et spil, et andet sted leger en gruppe piger med udklædningstøj. En pædagogmedhjælper sidder ved et af bordene og registrerer ankomst/ tager imod beskeder (tager imod børn og forældre, der afleverer). Et par drenge leger støjende i et læsehjørne og ender med at kaste med bøger. Der mangler en pædagog på stuen (vakant stilling). En pædagog (P2) møder ind og lukker op på en stue ved siden af. Personalet aftaler og orienterer hinanden om dagens program. Der arbejdes med temaet "kulturforståelse". I denne uge og frem mod fastelavn er aktiviteterne fastelavnsforberedelser.

En pædagog (P1) sidder med en lille dreng (D1) på skødet – på gulvet – med nogle andre børn omkring sig. P1 rejser sig og stopper drengene i at kaste med bøger. De rydder op, og P1 tilbyder en anden aktivitet (piratskib) og bliver en tid hos dem og leger med. D1 er med, men deltager ikke. D1 holder sig hele tiden i nærheden af P1.

De børn, der ankommer, går næsten alle ubesværede i gang med en aktivitet eller kommer med i de lege andre børn har gang i.

En pige afleveres til P2, der taler lidt med moderen, mens pigen går ind på stuen. P2 går i gang med lukke op til en anden stue. Pigen går de næste 5 min. rundt alene. P1 rejser sig fra drengene og går hen og tager om hende, og tilbyder hende et spil ved et bord. De sætter sig, og endnu en pige kommer hen og deltager. En konflikt er under opsejling mellem tre piger (3-4 år), der leger udklædning, og en dreng (D - 4,5 år), der "fanger dem". D tager fat i en af pigerne.

Pige: Henvendt til drengen: "Nej lad være" (drengen (D) fortsætter med at fastholde hende)

Pige: "Hør nu efter"

D: "Ja, ja" (Han slipper hende, men da han træder tilbage, kommer han til at træde en anden pige over fødderne - hun græder).

P1: Trøster hende (skælder ikke drengen ud).

På den anden stue er nogle børn ved at klatre op ad en reol. P2 siger til dem, at det er forbudt, og at det ved de (børnene) også godt. Lidt modvilligt går børnene i gang med noget andet.

Kl. 9.25 er der samling på stuen. Der er navneopråb, og der synges fastelavns-sange med fagter. Der øves koncentration – en kæde hvor de holder hinanden i hænderne og ”trykker et håndtryk videre”. Pædagogmedhjælperen forklarer et par børn, hvad det er, der skal ske. De voksne roser børnene og siger de er dygtige til legen.

To drenge sidder uroligt, og P1 sætter sig mellem dem og henvender sig til den ene:

Pædagogen: ”Du forstyrrer, når du sidder så uroligt”

Drengen: ”Ja, det ved jeg godt”.

Efter et kvarters tid igangsættes en ”klippe-klistre aktivitet” (strimler til fastelavnstønden, katte, masker og kroner der males/ påklistres pailletter og sættes snor i) - ved tre borde, 19 børn. Børnenes navne står på bordene. Når de har produceret noget, må de gå fra, når de synes, og de begynder at lege rundt omkring på stuen. Efter en times tid er der oprydning ved bordene og klargøring til frokost.

Inklusionskultur

Et sikkert tegn på en grundlæggende inklusionskultur er, at børn, der ankommer senere, ubesværet glider ind i de igangværende lege/ aktiviteter. Børnene følger en række rutinehandlinger og uskrevede regler for, hvordan man gør, når man ankommer, bliver noteret som tilstedeværende, og finder ind i en aktivitet med andre børn, bliver draget omsorg for af en voksen eller selv finder på noget at lave.

De to pædagoger har i situationen en lidt forskellig praksis, hvor den ene er den, der drager omsorg for de børn, der har behov for det. Sidder med et barn på skødet, understøtter konflikthåndtering og tager sig af et uroligt barn. Den anden pædagog er aktiv på stuen med praktiske gøremål og åbner døren til den tilstødende stue, så børnene også kan benytte lokaler og legetøj der. De to funktioner bliver ikke italesat. Det er derfor spørgsmålet, om denne rollefordeling er en bevidst fordeling, at den pige, der går lidt rundt alene, ”hører til” hos P1, og om det på denne måde er en del af hverdagsrutinerne, eller om det udtrykker forskelle i de to pædagogers tilgang til arbejdet.

Inkluderende strategier

P1 benytter inkluderende strategier, der er målrettet den sociale og den psykiske inklusion, mens P2 mere retter sig mod den fysiske og til dels den sociale inklusion – men ikke den psykiske inklusion. P2 er også den, der siger, børnene ikke må klatre i reolen.

Inkluderende praksis

I observationen ovenfor ses tegn på inkluderende praksis. P1 har en tydelig omsorgsgiver-rolle, der både understøtter konflikthåndtering og social og psykisk inklusion. Børnene kommunikerer selv meget hensigtsmæssigt og konfliktforebyggende ("hør nu efter"), og P1 er opmærksom på situationen og ser, at også drengen reagerer hensigtsmæssigt om end uheldigt. P1 anerkender, at der er tale om et uheld og trøster det barn, der har behov for det, - hun irrettesætter ikke drengen. Den inkluderende strategi vedrørende - at hjælpe børnene i de opståede konflikter med at fortælle, hvad der er sket og lytte til begge parter og i fællesskab prøve at finde en løsning - ekspliciteres ikke i eksemplet med det grædende barn, hvorimod børnene selv i eksemplet med fange-leg løser konflikten. Også i det sidste eksempel ses tegn på, at der kan kommunikeres verbalt om at løse konflikter (eller en "forstyrrelse").

Interview med børn (2 piger og 2 drenge)

I: hvad synes I er det bedste ved at gå i børnehave?

A: Det bedste er mine bedste venner. At lege med xxx, og at lege med alle!

B: Min bedste ven er min mor

C: At lege med (xxx nævner 7-8 børn)

D: Det er sjovt at hoppe i vand (pause) med gummistøvler

(Interview med 3 - 4 årige kan godt struktureres men forløber sjældent ret lang tid efter interviewguiden)

Interview – eksemplarisk med brug af dialogværktøj

"Inklusion er en følelse af fællesskab" siger pædagogen i interviewet og taler sig dermed ind i en etisk diskurs, hvor børns rettigheder og det "at høre til" (belonging) og dermed det, at være en værdsat person, der medvirker i og til fællesskabet (being), fylder mere end læring (becoming).

I praksis demonstrer pædagogen dette gennem opmærksomhed på det barn, der går lidt for sig selv. I personalets Mapping synes der at være mere fokus på, "hvad der er galt" med barnet.

Nedenfor er interviewet struktureret gennem dialogværktøjet, således at interviewet har taget denne form: med afsæt i personalets Mapping udpeger personalet muligheder og begrænsninger og formulerer derpå deres første analyse og mål. I dialogen med pædagogen udfordres personalets første antagelser og især det fokus på individet, som er fremherskende. I dialogen udfordrer forskerens kommentarer og iagttagelser dette fokus ved først at fremhæve det, dernæst at spørge pædagogen, hvad hun tænker om det. I dialogen kan pædagogens (og/eller personalets) grundlæggende antagelser ekspliciteres, og det kan drøftes, hvad det betyder for det pædagogiske arbejde med eventuelle systematiske

arbejdsformer, de inkluderende strategier og praksisser og hvorvidt eller hvordan disse er enten inkluderende eller ekskluderende.

At høre til betyder ifølge forskning (Ministeriet for børn og undervisning, 2012, Sheridan et al, 2009; Næsby, 2014), at personalet har opmærksomhed på alle børns ret til gode samspil, læring og medvirken i fællesskaberne og at personalet er opmærksomt på eventuelle eksklusionsmekanismer.

Børnehaven har regler og faste rutiner, hvilket ifølge EVA (2014) er en udbredt praksis. Herunder også det at give børn med særlige behov mulighed for at medvirke i lege og aktiviteter med de andre børn.

Interview med pædagog, struktureret efter modellen for udviklingsdialoger

Identifikation af opretholdende faktorer	Udpegning af muligheder og begrænsninger	Analyse af faktorer og udviklingsbehov	Identifikation af konkrete problemstillinger	Udviklingstiltag	Forskerens kommentarer	Grundlæggende antagelser/ viden/ evidens identificeret af forsker
Mapping	Eksplitering	Analyse	Refleksion	Mål	Sammenhæng	Refleksion over viden og sammenhæng
<p>Konflikter mellem børn, der er i gang med at lege og et andet barn, der "blander" sig i legen.</p> <p>Et barn er ekskluderet, hun går meget for sig selv.</p> <p>Selv i en gruppe, hvor hun deltager i aktivitet, skaber hun ligesom en "boble" omkring sig selv.</p>	<p>Det barn, der gerne vil være med har svært ved at finde ud af, hvordan man skaber kontakt eller vil ind og bestemme legen</p>	<p>Vi skal hjælpe børnene i de opståede konflikter med at fortælle hvad der er sket – og lytte til begge parter og i fællesskab prøve at finde en løsning</p>	<p>Inklusion er en følelse af fællesskab.</p> <p>Jeg ser det ved at børn ikke går rundt for sig selv.</p> <p>Jeg er meget opmærksom på det barn (der går for sig selv) og børnehaven har fået foretaget en udredning.</p>	<p>Man skal føle sig som en del af noget – det styrker selv-værd og selvtilid og skaber relationer. Det har de, når de er glade, harmoniske og smilende</p> <p>En inkluderende kultur/ praksis er hvor børnene er gode til at sætte ord på – så ofte som muligt – så de selv løser konflikter.</p> <p>En inkluderende kultur bygger på gode rutiner og planlagte organiserede aktiviteter</p>	<p>Det er ofte enkelte børn, der kommer i pædagogens søgelys, frem for læringsmiljøet.</p> <p>Der er fokus på, hvad "der er galt" med barnet, selv om pædagogen viser hun drager omsorg for barnet</p>	<p>Der arbejdes med en inkluderende kultur, men strategien er ofte rettet mod et individualiseret problem.</p> <p>Det udtrykker formentlig, at der er en vis integrationskultur til stede og endnu ikke en inklusionskultur, hvor læringsmiljøet er i fokus.</p> <p>Et barn, der "går for sig selv" er truet. Det skal udredes, men der skal større opmærksomhed på den sociale og den psykiske inklusion</p>

Empiriske indikatorer på inklusion

Fysisk	Socialt	Psykisk
<p>Ankomst – aflevering i børnehave</p> <p>Der er andre børn eller en voksen man kan gå til/ modtages af</p>	<p>Børn, der ankommer senere, glider ubesværet ind i de igangværende lege/ aktiviteter</p> <p>Børn kommunikerer hensigtsmæssigt og konfliktforebyggende</p> <p>De "hører efter" når nogen "siger fra"</p> <p>Samlingsstund har sociale aktiviteter</p> <p>Børnene deltager gerne</p>	<p>Børnene går ikke rundt for sig selv</p> <p>Børnene vil gerne afleveres</p> <p>Børnene er smilende</p>
<p>Fastelavnsclip ved bordene</p> <p>Børnenes navne står med klistermærke på bordene, de har faste pladser</p>	<p>Børnene sætter sig ved deres pladser – de ved, hvad de skal</p> <p>Venter "i kø" for at få sat snor i masker</p> <p>Børnene får megen ros for deres produkter</p>	<p>Børnene leger med hinanden og har let ved at komme ind i andres leg og aktivitet</p>

Validerede indikatorer

De empiriske indikatorer kan nu verificeres og spejles i de teoretiske indikatorer, udviklet på baggrund af litteraturstudiet.

De verificerede indikatorer ses fremhævet med fed skrift. De nye indikatorer, der er identificeret gennem interviews og observation, er fremhævet i kursiv (se skema).

Ikke alle indikatorer er identificeret. Det kan begrundes med, at der den konkrete dag ikke var aktiviteter, fx ture ud af huset, skiftende aktivitet mv. i observationsperioden. Det betyder derfor ikke, at disse ikke vil kunne identificeres, men at de ikke i den specifikke periode kunne identificeres. I den konkrete aktivitet "fastelavnsclip" spiller det en betydelig rolle, at observatøren blev inddraget i "projektet" og derfor deltog mere end der blev observeret, dvs. flere mulige interpersonelle relationer og samspil blev overset.

Inklusionsarena	Fysisk inklusion	Social inklusion	Psykisk inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber			
<p>Ankomst – aflevering i børnehave</p> <p>Fastelavnsklip</p> <p>Der er tydelige mål for aktiviteten i relation til læreplanen og der sættes mål for det enkelte barn og for gruppen</p> <p>Kreativ aktivitet og æstetiske læreprocesser er værdiskabende og ofte organiseret i projekter eller temaarbejde</p> <p>Aktiviteter foregår inde og ude, på udflugter og med besøgende/ gæster fra lokalsamfundet</p> <p>Det undersøges hvad børnene er optagede af, der spørges ud fra kontekst og læringsmål – nysgerrigt og åbent</p> <p>Der stilles refleksive (innovative og åbne) spørgsmål</p> <p>Der benyttes redskaber/værktøjer til vurdering af inklusion</p>	<p><i>Der er andre børn eller en voksen man kan gå til/ modtages af</i></p> <p>Pædagogen inddrager børnenes interesser systematisk og reflekterer over processen sammen med børnene</p> <p>Aktiviteterne er afstemt med børnene og børnene er medbestemmende i valg af aktiviteter og former</p> <p>Variation mellem og i legegrupper og regelmæssige større fælles projekter</p> <p>Børn og pædagoger udformer regler i fællesskab</p> <p>Aktiviteterne gennemføres i forskellige rum, i og uden for dagtilbuddet</p>	<p>Børnene roser, støtter, opmuntrer og er positive over for andre</p> <p><i>Pædagogerne roser, støtte og opmuntrer</i></p> <p>Børnene tager ordet og/eller engagerer sig i at tale med andre</p> <p><i>Børnene kommunikerer hensigtsmæssigt og konfliktforebyggende</i></p> <p><i>De lytter når nogen siger fra</i></p> <p>Børnene tager hensyn til andre i handling</p> <p><i>Børnene ved hvad de skal, venter på tur</i></p> <p>Børnene inviterer hinanden og de voksne ind i lege og aktiviteter</p> <p>Børnene kan komme med i andres lege og aktiviteter og kommer med forslag og ideer</p> <p>Pædagogerne viser indsigt i børnenes udvikling og sensibilitet samt lydhørhed over for børnenes ytringer</p>	<p><i>Børnene vil gerne afleveres</i></p> <p>Børnene lytter til andre og er indfølelse. Børnene viser glæde og viser følelser</p> <p><i>Børnene er smilende</i></p> <p>Børnene viser lyst til at være med i leg og aktivitet</p> <p><i>Børnene går ikke rundt for sig selv</i></p> <p>Børnene samarbejder i planlagte tema/projektarbejder i fokuseret gruppearbejde</p>

Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)	Viser positive følelser	Børnene bliver trøstet af de voksne, når de er ked af det	Børnene viser de kan lide de voksne
Planlagte og spontane interaktioner	Justerer sig ift. børnene	Pædagogerne lytter til børnene, når de har noget at fortælle	Børnene henvender sig til de voksne
Højtælæsning	Følger børnenes initiativ	Pædagogerne siger børnene er dygtige, når de gør noget godt	Børnene vil gerne have fysisk kontakt
Måltiderne /samlingsstund	Pædagogerne anerkender og roser børnene	Pædagogerne fortæller hvad børnene skal	Børnene stiller spørgsmål
Konflikter	Fælles opmærksomhed		Børnene følger de voksnes ideer
Overgange mellem aktiviteter	Pædagogerne udvider og forklarer		
Inde/ude	Pædagogerne udøver ledelse		
Spil og andre aktiviteter			
Selvorganiserede fællesskaber	Børnene har steder, de kan lege uforstyrret	Børnene tager initiativ til social kontakt på en passende måde.	Børnene er med i leg
Leg på stuen/rum		Kan komme med i andres leg på en god måde	Børnene kommer med forslag og ideer i leg
Puderum			
Legeplads			

Børnehave C

Børnehaven oplever, at der er børn, der udviser en aggressiv adfærd, som kan komme til at skræmme de andre børn ved kraftigt sprogbrug eller voldsom adfærd. Et barn har svært ved at interagere med de andre børn. Barnet bliver ofte bestemmende eller dømmende, det kommer med udtalelser, som er nedladende eller direkte afvisende. De andre børn mister lysten til at være åbne over for barnet i leg, hvilket pædagogerne mener, vil ekskludere barnet på længere sigt.

Et andet barn leger mest for sig selv og er meget voksensøgende. Barnet er følelsesmæssigt robust, men vil ikke være i børnehave. Barnet holdes tit hjemme. De voksne hjælper ved at søge at være tryghedsskabende. Barnet søger aktiviteter, som barnet er glad for og tryk ved hjemme fra, som at tegne og spille spil. Barnet virker glad for at sidde for sig selv.

Barnet føler ikke, at det har brug for de andre børn men søger bekræftelse hos de voksne. De andre børn regner ikke med barnet og bliver trætte af dets fokus på sig selv. Pædagogerne antager, at barnet ikke tænker, det skal lege med de andre, men blot venter på at skulle hjem. Barnet bliver meget alene og søger derfor fortsat de voksne. Der er ingen konflikter.

Børn, som kommer ind i børnehaven udefra, og som er ældre, end børnene normalt er ved start i børnehaven, kan have svært ved at komme ind i den eksisterende gruppe.

En årgang er meget indbyrdes forskellig, og pædagogerne mener, at når de hele tiden deler op i grupper, appelleres der til en vis form for konkurrence hos børnene. Børnene diskuterer indbyrdes om, hvem der er størst, og hvem der har ret i det ene eller det andet. Børnene bruger de voksne til at afklare stridigheder. Fx "er det ikke også rigtigt at" osv. De mere forsigtige børn trækker sig og de kæmpende slås. Disse magtkampe kan ekskludere, mener pædagogerne.

Pædagogerne formulerer som handlestrategi, at det er vigtigt at diskutere disse situationer i personalegruppen, så man fastholder fokus på den gode relation og anerkendende kommunikation.

Kan der gives plads af den voksne, så lærer børnene denne form for tolerance og gruppen bliver mere inkluderende.

Pædagogerne ønsker en inkluderende kultur, hvor de voksne er gode rollemøddeller/forbilleder for børnene. Det opleves, at børnene ofte irettesættes (de voksne skælder ud), når de er urolige, starter konflikter mv. Børnene søger at positionere sig i grupperne, de søger afklaring og hjælp til deres frustrationer hos de voksne, de "sladrer" ikke.

Observation

Der leges rundt omkring på stuerne, indtil der kaldes til samling i to grupper (12 + 16).

Børnene er nysgerrige og interesserede i mig, spørger hvad jeg hedder, hvad jeg skal lave, hvor længe jeg skal være der sammen med dem.

To drenge sidder og leger, den ene (B) vil have en Duplo klods af den anden, men det må han ikke.

B (henvender sig til pædagogen): Han driller!

Pædagogen: Hvad gør han?

B: Han tager klodserne!

Pædagogen: I leger jo sammen? B går tilbage til legen.

En mindre dreng på ca. 3 år (A) går lidt for sig selv. Kommer hen til bordet hvor jeg sidder og hvor to drenge (B og C) ca. 3 år leger med figurer. De to drenge løber væk lidt.

A sætter sig ned og begynder at lege. B og C kommer tilbage

A: Jeg vil ikke lege med jer! B og C leger videre, men er interesserede i hvad A laver

I: Må de være med?

A: Jaeh... De leger videre sammen alle tre.

Samlingsstund: Der synges sange med fagter, velkomstsang, højtlesning, der arbejdes med indøvelse af rutiner og koncentration. Børnene er meget rolige og interesserede. Følger med i historien (fra Fri for mobning-konceptet) og synger med på sangene. Pædagogen taler om, at når man leger og får brug for hjælp, skal man hente en voksen. Et barn siger: Vi kan også lege sammen alle tre! Der tales også om fregner (som var et tema i højtlesningen) P: Hvem har fregner? Børnene byder ind (jeg har ikke, min mor har, de viser "pletter" og sår og fregner).

Samlingen slutter med, at børnene giver hinanden en krammer to og to – to drenge kan næsten ikke stoppe igen – de sidder fortsat med hinanden i hånden. Børnene må gå på legepladsen (der er sol og sne) eller blive inde og tegne masker til fastelavn. Størstedelen går ud, resten tegner masker til fastelavn. Der samtales om udklædning, masker med snor osv.

I: (spørger tre børn i en lille gruppe, der hurtigt tegner lidt og så gør klar til at gå ud) Hvad er det bedste ved at gå i børnehaven?

Børn: Det bedste er at være ude på legepladsen/ at cykle derude/ være nogle gange for mig selv!

Interview - pædagog

Interviewet er eksemplarisk indført i skemaet for interviewguiden:

Interviewspørgsmål	Baggrund og mål
<p><i>I: Hvilken case/ praksis tages afsæt i?</i></p> <p>Mapping: En årgang er meget forskellig, og det at vi hele tiden deler op i grupper appellerer til en hvis form for konkurrence hos børnene. Børnene diskuterer indbyrdes om, hvem der er størst, og hvem der har ret i det ene eller det andet.</p> <p>Børnene bruger de voksne til at afklare stridigheder. Fx. "er det ikke også rigtigt at" osv. De mere forsigtige børn trækker sig, og de kæmpende slås. Disse magtkampe kan ekskludere.</p>	<p><i>Inkluderende kultur</i></p> <p><i>Guide: Pædagogerne beskriver den praksis, der tages afsæt i. Det angiver en ramme der kan tales inden for og indeholder beskrivelser af kulturen, sådan som pædagogerne ser den</i></p> <p>Mapping:</p> <p>Disse konflikter er naturlige og en del af det, at børn positionerer sig og søger afklaring på, hvad der er rigtigt og forkert.</p> <p>Hvis de voksne går ind i disse fejder med skæld ud og irettesættelser får de vel-fungerende blot mere brænde til bålet.</p> <p>Det er ønskeligt, at de voksne går ind i disse</p>

	<p>konflikter ved at hjælpe børnene med at oversætte stridighederne. Eks. ved at fortælle, hvorfor børnene siger som de gør og hjælpe dem med at forstå hin-andens intentioner.</p>
<p><i>Hvilke tegn på inklusion ser I?</i></p> <p>Mapping: Ingen børn sladrer, de kommer og deler deres frustrationer.</p> <p><i>Hvordan er disse tegn inkluderende?</i></p> <p>I: Det var en interessant leg, den med at give krammere...?</p> <p>I: Drengene, der fortsætter en "krammeøvelse" - er det kontroltab? Er det regulering?</p>	<p><i>Inkluderende kultur og praksis</i></p> <p><i>Pædagogernes bud på indikatorer med afsæt i konkret praksis og således meget kontekstnært</i></p> <p>P: En pædagog kalder et barn en "primadonna" – det var ikke fra en bog, det var "pænt" ment.</p> <p>P: De voksne kan i den grad være med til at skabe eksklusion, hvis der optrappes eller dømmes frem for at hjælpe børnene med at benævne og synliggøre initiativer og intentioner. Det kræver indlevelse og anerkendelse.</p> <p>P: En åben og imødekommende, og en rar tone. Skæld ud skaber en dårlig stemning.</p> <p><i>Inkluderende praksis</i></p> <p>P: De fik lang snor, normalt "nu sidder vi altså her", men jeg gør det på min måde. Vi skal justere os efter hinanden. Børn og voksne er forskellige.</p> <p>P: Det gik rigtig godt i dag. Situationen er lidt styret, vi gør det samme hver dag, men de får noget forskelligt ud af det hver gang. NN fik særlig meget ud af det, gjorde noget nyt (kramme i stedet for at "fjolle"). Der er ofte alt for mange ord til sådan en lille dreng. Han forstår det kropsligt og fik lov at være kropslig.</p> <p>P: To piger der havde haft en lille konflikt tidligere fik krammet hinanden.</p>
<p>I: I jeres Mapping skriver I, at der er nogen der bruger "øgenavne"?</p>	<p><i>De første begrundelser teoretisk/erfaringsmæssigt, som forklarer inkluderende praksis</i></p> <p>P: Man skal ikke bruge øgenavne, når det rettes mod et barn, som en form for irette-</p>

	<p>sættelse.</p> <p>P: Børnene kan ikke forstå det. Barnet oplever situationen negativt. Får man et knus samtidigt, er det en anden sag – ellers er det en irettesættelse/ afvisning.</p>
<p><i>Hvad gjorde I?</i></p> <p>Mapping: Mange voksne bruger lyn–hurtige afværge-kommentarer, som er ret dømmende. Det skal vi lade være med</p> <p>I: Hvordan er det med en inkluderende kultur i personalegruppen – børnene gør det de voksne gør. Ændringer starter i personalegruppen. Hvordan skabe en professionel kultur?</p> <p>I: I en professionel kultur - fx hos Bjørg Kjær – er det kendetegnet ved, at man kan det?</p> <p>I: Og så vil de andre komme og spørge, hvordan kan det være, hvorfor er det kun dig der kan trøste..</p> <p>I: I samlingen er der faste start- og slutsange?</p> <p>I: I læser den samme bog igen?</p>	<p><i>Inkluderende strategier</i></p> <p><i>Inddrager didaktiske overvejelser og skaber opmærksomhed på inkluderende strategier, aktuelt og fremadrettet</i></p> <p>P: Vi skal have opmærksomhed på mødet med den enkelte – vigtigt jeg ikke skælder ud, men giver en forklaring, hvis der ”reguleres” (mellemmenneskelig god tone). De lærer af det, jeg gør i mødet, ikke af det, jeg læser. Nogle gange ser vi hvordan en god kontakt ”smitter af” på de andre børn.</p> <p>P: På institutionens vegne er det ledelsens ansvar, men jeg vil være en god rolle–model.</p> <p>P: Der må jeg passe på ikke at ekskludere mig selv, men hvis jeg har vigtige oplevelser tager jeg det op i personalegruppen – så får jeg også nogle knubs</p> <p>P: Det gør noget ved de andre, når de ser, jeg er vellidt af børn og forældrene.</p> <p>P: Vi bakker hinanden op, men vi er også meget forskellige.</p> <p>P: Det er sange, der retter børns opmærksomhed mod hinanden. Børn er sprogligt ret dygtige – men handler (og føler) ikke altid der efter. Børnene skal lære det her (at tage hensyn til hinanden)– de gør det ikke derhjemme.</p> <p>P: Nogle bøger mangler en ordentlig afslutning – det må pædagogen selv lægge ind i fortællingen. Vi lavede noget, som børnene var interesseret i, sørgede for at alle fik oplevelser, kunne nå at være med. Samlingen var så lille, at vi kunne nå alle. Pludselig kunne de se det i sammenhæng. Det smittede – de udviste større tolerance, de sugede det sociale spil til sig: give plads til de små.</p> <p>P: Normalt vil jeg tænke alle skal være med – men det skal de ikke på en gang – i de små</p>

I: Det var din organisering, der gjorde det?	<p>grupper når vi rundt.</p> <p>P: Hvis ikke jeg styrer, er det bare børnene eller noget andet, der gør.</p> <p>P: Jeg kan se, der er plads til at gå i mindre grupper, og fordybe sig. Tæt kontakt med børn.</p> <p>P: Nej min leder har ikke fortalt noget om det</p> <p>P: Den måde vi har lært om anerkendelse er slet ikke god nok, det var ikke konkret nok – det her med tegn er mere konkret.</p>
I: Har du tænkt på inklusionsmatricen, fx at give krammere kan være tegn på social inklusion?	

Inkluderende kultur

Der er ingen tvivl om, at der i personalegruppen er stor opmærksomhed på, hvordan den inkluderende kultur og måden at håndtere konflikter på i personalegruppen og i hverdagen som sådan, har betydning for, hvordan både voksne og børn oplever deres dagligdag.

Som Bjørg Kjær viser (2010), er personalegruppens kompetencer til at håndtere konflikter, afgørende for, om der udvikles en professionel dialogisk kultur, der direkte indvirker positivt på både personalesamarbejdet og på hverdagspraksis med børnene. Ud fra observationer og interviews kan det konstateres, at den konkrete børnegruppe virker harmonisk og velfungerende. Det ses både i leg og i organiseret aktivitet.

Når man i børnehaven arbejder meget med "fri for mobning" og hele tiden er optaget af konflikter, og hvordan de forebygges eller løses, er det med at drille måske et tema hos både børn og voksne. Det vil sige, man er så fokuseret på det, at man ser det alle vegne og "genkender" almindelige hverdagspraksisser som mobning, drilleri eller optræk til konflikt.

Drengen i observationen prøver måske bare kulturen af? Der er ikke rigtig nogen, der driller, og han har bare brug for at justere sig og prøve at forstå. Er det her i orden, eller er det ikke? Da han får at vide, "at de bare leger", skaber det en aktuel forståelse hos ham. "Nå, det var så ikke drilleri!"

Efterhånden vil han have oplevet (iagttaget) flere af denne type tilsvarende episoder, så han efterhånden genkender dem og udvikler sin forståelse af dem. Pædagogen i observationen følger den ønskede inkluderende strategi ved at "oversætte", dvs. forklare drengen, hvad der er på spil – de leger bare – og børnene støttes i at forstå hinandens intentioner. Der drilles ikke – der leges.

I en generel "åben og rar tone" er de voksne "med til at skabe eksklusion, hvis der optrappes eller dømmes frem for at hjælpe børnene med at benævne og synliggøre initiativer og intentioner" skriver børnehaven i sin Mapping. Når en pædagog kalder et barn en "primadonna" – selv om det er "pænt" ment – be-

nævnes et barn stigmatiserende, og dette ordvalg kan skabe baggrund for en fortælling om et barn, der tillægges særlige egenskaber eller en særlig position i fællesskabet, der sandsynligvis ikke er ønskelig, eller i hvert fald ikke er fremmende for inklusion.

Inkluderende strategier

Børnehaven anvender "Fri for mobberi" – programmet fra Mary Fonden¹¹. Personalet i børnehaven beskriver selv i deres Mapping, at mange konflikter om positioner, legetøj, voksenkontakt mv. er naturlige og en del af det, at børn positionerer sig og søger afklaring på, hvad der er rigtigt og forkert. Alligevel er det noget, der optager dem meget. Personalet mener, at hvis de går ind i disse konflikter med skæld ud og irettesættelser, får dem, der "vinder konflikten", blot "mere brænde til bålet".

Personalet ønsker ifølge deres Mapping, "at de voksne går ind i disse konflikter ved at hjælpe børnene med at oversætte stridighederne. Fx ved at fortælle, hvorfor børnene siger, som de gør, og hjælpe dem med at forstå hinandens intentioner". Observationerne viser, at pædagogerne understøtter børnene i at være assertive og at mærke efter selv, hvordan situationen opleves og føles, og på samme tid opmuntrer til "at tænke rationelt og tale deres konflikter igennem". Dette hjælper børnene med at regulere sig selv og at håndtere relationer til andre på en positiv måde (Siraj- Blatchford et al, 2008, s. 25; Hundeide, 2004). De beskriver, at "ingen børn sladrer, de kommer og deler deres frustrationer, men de voksne kan være med til at skabe eksklusion, hvis der optrappes eller dømmes fremfor at hjælpe børnene med at benævne og synliggøre initiativer og intentioner. Det kræver indlevelse og anerkendelse". Og de beskriver, at "det konstateres, at mange voksne bruger hurtige afværge-kommentarer, som er ret dømmende".

Inkluderende praksis

Pædagogen udviser i samlingsstunden pædagogisk lederskab og god forståelse for det pædagogiske indhold. I en kombination af erfaring og faglig viden om indhold og processer vurderer pædagogen, hvordan programmet "fri for mobberi" kan, og i situationen skal, udvides med andre elementer. Som pædagogen siger i interviewet: "når nogle bøger mangler en ordentlig afslutning – det må pædagogen selv lægge ind i fortællingen." Her udviser pædagogen professionel dømmekraft i form af fleksibilitet i anvendelse af metode mv. og kombinerer den faglige viden fra programmet med sin egen faglige vurdering af, hvad der er rigtigt at sige og gøre, for at det skaber mening for børnene. Ved at gøre det, understøtter pædagogen en inkluderende praksis.

¹¹ <http://www.maryfonden.dk/da/fri-for-mobberi> - Mary Fondens og Red Barnets projekt Fri for Mobberi er et pædagogisk antimobbeprogram, som forebygger og afhjælper mobning i børnehaver, SFO'er og de mindste skoleklasser.

Empiriske indikatorer på inklusion

Fysisk	Socialt	Psykisk
<p>Leg på stuen</p> <p>Regel: Når nogen driller – sig det til en voksen</p>	<p>Børn løser konflikter selv eller beder en voksen om hjælp</p> <p>Børnene lukker hinanden ind i leg – selv eller med støtte fra en voksen</p>	<p>Børnene løser en konflikt og fortsætter legen</p> <p>”Vi kan også lege sammen alle tre”</p>
<p>Samling, højtlesning, sang</p> <p>Børnene ved hvad de skal, får løbende besked om næste aktivitet.</p> <p>Det pædagogiske forebyggende mobbe-program justeres og tilpasses børnegruppen</p> <p>Der er god balance mellem pædagogisk ledet aktivitet og børnenes egne lege i mindre grupper</p>	<p>Børnene følger med i aktiviteten, synger med</p> <p>Pædagogen opfordrer til at genkalde sig, hvad der skete i historien sidst (i går)</p> <p>Pædagogen ændrer på aktiviteten undervejs – efter behov ift. børn</p> <p>Der gives forklaringer på situationer og sættes ord på børnenes oplevelser</p> <p>Alle børn medvirker (deltager og har indflydelse)</p>	<p>Børnene er nysgerrige og spørger meget</p> <p>Børnene undgår at optrappe konflikter, når de får hjælp til forklaring</p> <p>Børnene bruger kroppen</p>
	<p>Alle børn giver hinanden krammer</p>	<p>Nogle børn bliver ved med at kramme</p>

Validerede indikatorer

De empiriske indikatorer kan nu verificeres og spejles i de teoretiske indikatorer, der er udviklet på baggrund af litteraturstudiet.

De verificerede indikatorer ses fremhævet med fed skrift. De nye indikatorer, der er identificeret gennem interviews og observation er fremhævet i kursiv (se skema).

Ikke alle indikatorer er identificeret. Det kan begrundes med, at der den konkrete dag ikke var aktiviteter, fx ture ud af huset, skiftende aktivitet mv. i observationsperioden. Det betyder derfor ikke, at disse ikke vil kunne identificeres, men at de ikke i den specifikke periode kunne identificeres.

Inklusionsarena Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber	Fysisk inklusion	Social inklusion	Psykisk inklusion
<p>Samlingsstund Der er tydelige mål for aktiviteten i relation til læreplanen og der sættes mål for det enkelte barn og for gruppen</p> <p>Kreativ aktivitet og æstetiske læreprocesser er værdiskabende og ofte organiseret i projekter eller temaarbejde</p> <p>Aktiviteter foregår inde og ude, på udflugter og med besøgende/ gæster fra lokalsamfundet</p> <p>Det undersøges hvad børnene er optagede af, der spørges ud fra kontekst og læringsmål – nysgerrigt og åbent</p> <p>Der stilles refleksive (innovative og åbne) spørgsmål</p> <p>Der benyttes redskaber/værktøjer til vurdering af inklusion</p> <p><i>Børnene ved/ får at vide hvad de skal – de får løbende besked om hvad der sker nu og hvad der skal ske senere</i></p>	<p>Pædagogen indtager børnenes interesser systematisk og reflekterer over processen sammen med børnene</p> <p>Aktiviteterne er afstemt med børnene og børnene er medbestemmende i valg af aktiviteter og former</p> <p>Variation mellem og i legegrupper og regelmæssige større fælles projekter</p> <p>Børn og pædagoger udformer regler i fællesskab</p> <p>Aktiviteterne gennemføres i forskellige rum, i og uden for dagtilbuddet</p>	<p>Børnene roser, støtter, opmuntrer og er positive over for andre</p> <p><i>Børnene løser konflikter selv eller beder en voksen om hjælp</i></p> <p>Børnene tager ordet og/eller engagerer sig i at tale med andre</p> <p>Børnene tager hensyn til andre i handling</p> <p>Børnene inviterer hinanden og de voksne ind i lege og aktiviteter</p> <p>Børnene kan komme med i andres lege og aktiviteter og kommer med forslag og ideer</p> <p>Pædagogerne viser indsigt i børnenes udvikling og sensibilitet samt lydhørhed over for børnenes ytringer</p> <p><i>Pædagogen opfordrer til at huske</i></p> <p><i>Pædagogen ændrer aktiviteten undervejs – ud fra børnenes behov</i></p> <p><i>Alle børn medvirker</i></p>	<p>Børnene lytter til andre og er indfølelse.</p> <p>Børnene viser glæde og viser følelser</p> <p>Børnene viser lyst til at være med i leg og aktivitet</p> <p>Børnene samarbejder i planlagte tema / projektarbejder i fokuseret gruppearbejde</p>
<p>Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)</p> <p>Planlagte og spontane interak-</p>	<p>Viser positive følelser</p> <p>Justerer sig ift.</p>	<p>Børnene bliver trøstet af de voksne, når de er ked af det</p>	<p>Børnene viser de kan lide de voksne</p> <p>Børnene henven-</p>

<p>tioner</p> <p>Højtlesning</p> <p>Måltiderne /samlingsstund</p> <p>Konflikter</p> <p>Overgange mellem aktiviteter</p> <p>Inde/ude</p> <p>Spil og andre aktiviteter</p>	<p>børnene</p> <p>Følger børnenes initiativ</p> <p>Pædagogerne anerkender og roser børnene</p> <p>Fælles opmærksomhed</p> <p>Pædagogerne udvider og forklarer</p> <p>Pædagogerne udøver ledelse</p>	<p>Pædagogerne lytter til børnene, når de har noget at fortælle</p> <p>Pædagogerne siger børnene er dygtige, når de gør noget godt</p> <p>Pædagogerne fortæller hvad børnene skal</p>	<p>der sig til de voksne</p> <p>Børnene vil gerne have fysisk kontakt</p> <p><i>Nogle børn giver af sig selv hinanden krammere</i></p> <p>Børnene stiller spørgsmål</p> <p>Børnene følger de voksnes ideer</p>
<p>Selvorganiserede fællesskaber</p> <p>Leg på stuen/rum</p> <p>Puderum</p> <p>Legeplads</p>	<p>Børnene har steder, de kan lege uforstyrret</p>	<p>Børnene tager initiativ til social kontakt på en passende måde.</p> <p>Kan komme med i andres leg på en god måde</p>	<p>Børnene er med i leg</p> <p>Børnene kommer med forslag og ideer i leg</p> <p><i>Børnene lukker hinanden ind i legene</i></p>
<p>Barn-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)</p> <p>Leg</p> <p>Spil og andre aktiviteter</p>	<p>Børnene inddrager andre</p>	<p>Børnene har en ven</p> <p>Tager hensyn til andre</p> <p>Kommer med forslag og er kreative</p>	<p>Barnet kan lide de andre børn</p> <p>Barnet har en ven</p> <p>Barnet genkender andres følelser og handler derefter</p>
<p>Andre fællesskaber/ aktiviteter</p> <p>Forældrene har indflydelse på aktiviteter i forbindelse med læreplaner og deres børns læring og trivsel</p> <p>Personale, børn og forældre samarbejder om konfliktløsning og om børnenes trivsel</p> <p>Forældrene deltager engagerede i dagtilbuddets liv</p> <p>Børnene besøger hinanden og de og forældrene opfordres til det af pædagogerne</p>	<p>Der anvendes fælles besluttede interventionsprogrammer (fx "Fri for mobberi", ICDP)</p>	<p>Børnene oplever sammenhæng mellem børnehave og hjem</p>	

Børnehave D

Børnehaven er under ombygning, der etableres vuggestue, og der flyttes rundt på stuerne. Institutionen er nu integreret og aldersopdelt. Pædagogerne på stuen er meget erfarne og har været i børnehaven i flere år. Der er to medhjælpere og en praktikant (dagplejer). Alle har været på 3 måneders inklusionskursus.

I gruppen med de yngste børn arbejdes med korte sang og rytmik-forløb. Da der efter pædagogernes vurdering er stor forskel på børnenes koncentrationsevne, oplever de, at der opstår konflikter, fordi enkelte børn i stedet for at deltage i aktiviteten forstyrrer de andre enten ved at søge kontakt til et andet/flere andre børn, enten fysisk eller verbalt, eller ved fysisk at fjerne sig fra børnegruppen.

Der synes at være børn, det er mere attraktivt end andre at sidde sammen med / holde i hånden i forbindelse med sanglege. Ligeledes er der børn, som ikke så ofte ønskes som sidekammerat. Det kan være vanskeligt at se, hvilke kriterier børnene vælger / fravælger ud fra.

Personalet lægger vægt på børnenes medbestemmelse, men nogle børn har svært ved at overskue at skulle udtrykke sig i gruppen og kan have svært ved at overskue at skulle vælge sang eller leg. Nogle børn i gruppen har svært ved at give disse børn plads, de er selv ivrige for at komme på banen med egne ønsker for aktiviteten og er ikke nået dertil i deres udvikling, at de er lydhøre over for de andre børns behov for tid til at tænke sig om.

Pædagogerne på stuen ser, at der er en række eksklusionsmekanismer, der medfører, at der er børn, der ofte udelukkes, når børnene selv vælger grupper. Der er børn, der går meget for sig selv. Der er situationer, hvor det er vanskeligt at involvere børnene. Pædagogerne oplever, det er svært at støtte alle børn i at nå de fastlagte mål.

Formålet med de fælles sang- og rytmikforløb er at gøre børnene trygge, at give dem relevante udfordringer, samtidig med at de lærer de andre børn at kende. Aktiviteten indebærer også, at børnene trænes i at deltage i en fælles aktivitet, hvor man lytter til hinanden og øver sig i at deltage i et samvær, hvor man er lydhør overfor hinanden. Målet er også at give børnene træning i at forstå helt enkelte fælles beskeder. Aktiviteten tager udgangspunkt i de sange og bevægelseslege, børnene i forvejen kender, og så udvides repertoiret med enkelte sange eller lege af gangen. Pædagogerne prioriterer, at børnene er medbestemmende i forhold til, hvad der synges eller leges.

Det er vigtigt med en fast velkendt struktur på forløbet, mener pædagogerne. Der skal være mindst 2 voksne i gruppen, så den ene styrer forløbet, og den anden eller de øvrige voksne regulerer børnene. Der kan være en forebyggende effekt i at lægge en strategi for, hvordan børnene er placeret i forhold til hinanden. Det er vigtigt, at de voksne, der ikke står for at styre aktiviteten, placerer sig, så de har mulighed for at hjælpe børnene med at undgå konflikter og med deres adfærd at virke befordrende for det gode samvær.

Observation

Børnene er i gang med forskellige små aktiviteter og lege, der afbrydes, da der skal ryddes op og gøres klar til samling kl. 9.00. 18 børn mellem 3 og 4 år er ankommet (5 fraværende). Enkelte børn skal overtales til at stoppe aktiviteten og rydde op – det er fortrinsvist de voksne, der rydder op.

I samlingen sidder børnene rundt om to borde med pædagoger og medhjælpere rundt omkring dem.

Pædagog 1 tager en runde og kalder børnene op og nævner deres efternavne samt nævner de, der ikke er til stede.

Pædagog 2 tager guitaren frem, og der synges. Det sner en smule og sangen handler om sne. Pædagog 2 tager en kort opfølgning på "sne": Hvad sker der, når sneen smelter? Der kommer spredte svar, der snart drejer samtalen ind på forkølelse og det at være syg (en del børn er lidt forkølede og får pudset næse). De synger en sang om lommestørklæder og det at være forkølet med "nys" og "snøftelyde".

Der sættes brød og frugt frem til formiddagsmad – lidt efter kan børnene hente deres drikkedunke. Der reguleres en del på børn, der sidder uroligt og interagerer uhensigtsmæssigt med sidemanden.

En dreng (A) kan ikke lide et stykke gulerod, han har fået. Han vil til at lægge det tilbage i frugtskålen.

Pmf1: Du kan bare gå hen og smide det i skraldespanden

A: Hvor, øhh..?

Pmf1: Derovre (peger hen mod en skraldespand). Han begynder at gå rundt om bordet.

Pædagog 2: (Bemærker A er på vej rundt om bordet) Hov, hvor skal du hen?

A: Hen med den..

Pædagog 2: Nå okay. (A går hen og smider det væk)

Pædagogerne taler kort om fordeling af børn til formiddagens aktiviteter.

A: Jeg vil gerne have mere bolle

Pædagog 1: Har du ikke lige smidt den ud?

Pmf1: Nej det var guleroden!

Et par børn begynder at dryppe vand fra vandflaskerne ud på bordet og eksperimentere lidt med det. En dreng dypper sin finger i vandet på bordet og sutter på fingrene. Det stoppes, og Pmf1 tørrer bordet af.

Aktiviteter starter, og børnene er opdelte. Fem børn går med i læsestuen til højt-læsning. De cirkulerer, så de bagefter går i et andet rum (køkkenet) for at tegne det, de har fået læst historie om (mobning og venskab). Andre børn er i musikgruppen.

Interview med to pædagoger

Børnene opdeles ofte i alderssvarende grupper, fortæller pædagogerne. Der er stor forskel på børnene/målgrupperne. Pædagogerne tænker meget over tilpasning af aktiviteten til målgruppen – også når ”planen” fraviges, især hos de mindste børn.

Samling er en klassisk og god aktivitet, vurderer pædagogerne. Der er meget læring i det. Kende sig selv/ navne/ rutiner, fortæller de, dog uden at argumentere yderligere. Pædagog 2: ”Det er jo det, vi kan” – ”vi bygger ovenpå det, de kan”. At børnene er der til tiden – kl. 9. – er vigtigt for pædagogerne, som forudsætning for medvirken og for at undgå eksklusion (de børn, der kommer (for) sent, kan have svært ved at blive inkluderet i de aktiviteter, der allerede er startet). Personalet samarbejder med forældrene om dette – langt hovedparten af børnene er ankommet kl. 9.

Enkelte – ofte de samme børn - afleveres efter kl. 9. ”Der er en risiko for stigmatisering af børn og forældre”, mener Pædagog1.

Der arbejdes med at indarbejde nye rutiner og at træne børnene i at tage imod og forstå helt enkle beskeder.

I: ”Det er tydeligt i formiddagens aktivitet, og der er nærmest ingen konflikter”?

Pæd1: ”Børnene er generelt glade, sidder og bevæger sig roligt. Eventuelle småkonflikter kommer, når de voksne fx vil have et barn til at sidde pænt, andre små anstød til konflikter tager vi voksne i samlingen og stopper”.

I: ”I regulerer en del..”?

Pæd1: Som vi har skrevet, er det vigtigt, vi får arbejdet med rutinerne igen”

I: ”Hvordan arbejder I med inklusion?”

Pæd2: ”Vi sad i samlingen, så snakker vi farver og ugedage for at udvikle sprog”

Pæd1: ”Og her øver vi så også rutinerne”.

I: (fortæller om eksemplet med A der vil smide skrald væk): ”Hvad tænker I om den situation?”

Pæd1: "Ha ha, ja der var vi vist lidt for hurtige – det så jeg ikke fra starten."

I: Hvad betyder det mon for A, at det her sker?

Pæd1: "Ja, der får vi ikke lige koordineret, så A bliver lidt uretfærdigt behandlet".

Pæd2: "Han blev nok lidt forvirret".

Pæd1: "Vi prøver at indarbejde rutiner omkring samling og formiddagsmad, de gamle rutiner gled ud, fordi vi flyttede stue. Det var, som om børnene havde glemt alt om dem, da de kom i nye rammer".

Inklusionskultur

Samling (eller samlingsstunden) er en klassisk og god aktivitet, vurderer pædagogerne. Der er meget læring i det, som de siger: "Det er jo det, vi kan" – "vi bygger ovenpå det, de kan".

Samlingsstunden er historisk en vigtig aktivitet i en børnehave (Kornerup & Christensen, 2015). Her arbejdes med relationer, at understøtte at børnene udvikler opmærksomhed på hinanden, og der indføres rutiner omkring fællesskaber. Endvidere synges der og fortælles historier, og der er ofte en form for inddragelse af børnene – et arbejde med medvirken og demokratidannelse (Pettersvold, 2015). I en samlingsstund lægges der ofte op til, at børnene fortæller om, hvad de er optagede af og hvad, der her igennem kan tages afsæt i med hensyn til aktiviteter. Omvendt søges børnene inddraget i beslutninger om, hvad man skal lave, ud fra hvad man kan gøre i forhold til pædagogernes perspektiv, der er formet af læreplaner, børnesyn osv. (Næsby, 2014).

I samlingsstunden introduceres til voksenorganiserede – pædagogisk ledede fællesskaber. I børnehave D ses eksplicitte og tydelige mål for aktiviteterne og sammenhæng i et forløb, hvor aktiviteten skifter, og der bruges forskellige rum. Børnene går med og skifter med interesse.

Der anvendes varierede gruppestørrelser og sammensætninger, der skaber rum for læring ud fra læreplanens temaer. Temaerne er ikke direkte synlige eller eksplicitte i de observerede aktiviteter, men der er opmærksomhed på, om alle børn deltager, og på hvad formålet med aktiviteterne er.

Inklusionsstrategier

Der er meget fokus på regler og rutiner; der er generelt også meget regulering af børnene, erkender pædagogerne. Forklaringen er, at den aktuelle situation med omrokering og ombygning, kræver, at der er skærpet opmærksomhed på indarbejdelse af rutiner. " ... de gamle rutiner gled ud fordi vi flyttede stue", som pædagog1 formulerede det.

Den udbredte praksis, som EVA (2014) har dokumenteret, genkendes også i børnehave D: regler for samvær og støtte til at børn kommer med i fællesskaberne. Der er, i modsætning til hvad Jensen og Bremberg (2011) tidligere har vist, ikke et udpræget fokus på enkelte børn, men – opleves det – et afbalanceret forhold

mellem hvad enkelte børn har brug for, og hvad der skal arbejdes med set i fællesskabsperspektiv. Dette forhold er, om end ikke eksplicit, så en klar tendens til en strategi for inklusionsarbejdet.

Der benyttes ikke redskaber til vurderingen af inklusionsarbejdet og der foreligger ikke et lokalt skriftligt grundlag for inklusionsarbejdet, men forældrene inddrages, der er støtte fra ledelsen, og der er (som det er observeret på den aktuelle stue) en høj grad af kollegial feedback. Det kan, som det ses i observationen, nogle gange være svært at koordinere hinandens indsats i konkrete situationer, men det generelle indtryk er, at der er tale om et systematisk og bevidst planlagt forløb hen over morgenen og formiddagen.

Inklusionspraksis

De observerede aktiviteter er præget af at være afstemt med børnene, og at børnene gennem feedback har indflydelse på dem. Pædagogerne har planlagt aktiviteterne, og bestemmer hvordan det skal forløbe og i hvilke grupper, det skal organiseres. Det betyder på den ene side, at der udvises sensibilitet og lydhørhed over for børnene, men på den anden side, at der er klare mål og rammer, som børnene ikke umiddelbart har indflydelse på. Reglerne er i udgangspunktet bestemt af de voksne og i samlingsstunden, og når der spises formiddagsmad, reguleres der en del. Der er fokus på regler for samvær og det at skiftes til at sige noget og lytte til hinanden. De pædagoger og medhjælpere, der ikke leder aktiviteten, er meget opmærksomme på børnene i den henseende – nogen gange lidt for meget, som i observationen da A gerne vil af med sin gulerod og have mere bolle i stedet. Der er en tendens til, i den store gruppe, at der afledes mere end der vejledes, hvilket igen taler for opdeling af børnene i de efterfølgende mindre grupper.

I de musik-æstetiske aktiviteter får børnenes feedback pædagogerne til at justere sig efter børnenes indspil, så deres ideer på den måde kommer til udtryk og bliver en del af aktiviteten. Over tid vil det givet stimulere børnene til at søge indflydelse og øge graden af medvirken.

Der anvendes dialogisk læsning, hvilket pædagogerne også i interviewet argumenterer for fremmer både deltagelsesmuligheder og forståelsen af bøgernes indhold og budskab (der også i børnehaven D handler om "fri for mobberi"). Pædagog1 etablerer dialog til refleksion over historien fx ved at stille åbne spørgsmål: "kan I huske hvad...?"

Empiriske indikatorer på inklusion

Fysisk	Socialt	Psykisk
Dagene har faste aktiviteter/ arbejdsformer	Der er få konflikter Afløsning mere end vejledning	Børnene er glade og rolige Skaber ikke mening for børn
Der er tydelige mål for aktiviteterne og sammenhæng i et forløb hvor aktiviteten skifter og der bruges forskellige rum.	Børnene går interesserede med og skifter rum	
Højtlesning – dialogisk læsning efterfulgt af aktivitet Her efterfulgt af tegning	Pædagogen inddrager børn i fortællingen og opfordrer til refleksion Pædagogen udvider og beriger børns fortællinger/forklaringer Pædagogen etablerer dialog til refleksion over historien fra højtlesning	Børn er aktive i dialogen om højtlesningsbog
Der er sang og musik med kreativ udfoldelse, organiseret efter et tema.	Der stilles åbne spørgsmål	Børnene synger med og laver fagter
Børnene skal helst være der til tiden: til samling kl. 9	Børn der kommer senere kan stigmatiseres Der samarbejdes med forældre om mødetiderne	

Validerede indikatorer

De empiriske indikatorer kan nu verificeres og spejles i de teoretiske indikatorer, udviklet på baggrund af litteraturstudiet.

De verificerede indikatorer ses fremhævet med fed skrift. De nye indikatorer, der er identificeret gennem interviews og observation er fremhævet i kursiv (se skema).

Ikke alle indikatorer er identificeret. Det kan begrundes med, at der den konkrete dag ikke var aktiviteter, fx ture ud af huset, skiftende aktivitet mv. i observationsperioden. Det betyder derfor ikke, at disse ikke vil kunne identificeres, men at de ikke i den specifikke periode kunne identificeres.

Inklusionsarena	Fysisk inklusion	Social inklusion	Psykisk inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber			
<p>Samlingsstund med opfølgende aktivitet (musik og højtlesning, tegning)</p> <p>Der er tydelige mål for aktiviteten i relation til læreplanen og der sættes mål for det enkelte barn og for gruppen</p> <p>Kreativ aktivitet og æstetiske læreprocesser er værdiskabende og ofte organiseret i projekter eller temaarbejde</p> <p>Aktiviteter foregår inde og ude, på udflugter og med besøgende/ gæster fra lokalsamfundet</p> <p>Det undersøges hvad børnene er optagede af, der spørges ud fra kontekst og læringsmål – nysgerrigt og åbent</p> <p>Der stilles refleksive (innovative og åbne) spørgsmål</p> <p>Der benyttes redskaber/værktøjer til vurdering af inklusion</p>	<p>Pædagogen inddrager børnenes interesser systematisk og reflekterer over processen sammen med børnene</p> <p>Aktiviteterne er afstemt med børnene og børnene er medbestemmende i valg af aktiviteter og former</p> <p><i>Opfordrer til dialog og refleksion</i></p> <p>Variation mellem og i legegrupper og regelmæssige større fælles projekter</p> <p>Børn og pædagoger udformer regler i fællesskab</p> <p>Aktiviteterne gennemføres i forskellige rum, i og uden for dagtilbuddet</p>	<p>Børnene roser, støtter, opmuntrer og er positive over for andre</p> <p>Børnene tager ordet og/eller engagerer sig i at tale med andre</p> <p>Børnene tager hensyn til andre i handling</p> <p>Børnene inviterer hinanden og de voksne ind i lege og aktiviteter</p> <p>Børnene kan komme med i andres lege og aktiviteter og kommer med forslag og ideer</p> <p>Pædagogerne viser indsigt i børnenes udvikling og sensibilitet samt lydhørhed over for børnenes ytringer</p>	<p>Børnene lytter til andre og er indfølelse.</p> <p>Børnene viser glæde og viser følelser</p> <p>Børnene viser lyst til at være med i leg og aktivitet</p> <p>Børnene samarbejder i planlagte tema/projektarbejder i fokuseret gruppearbejde</p> <p><i>Børnene er aktive i dialogen, synger med og laver fagter</i></p>
<p>Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)</p> <p>Planlagte og spontane interaktioner</p>	<p>Pædagogen viser positive følelser</p> <p>Justerer sig ift. børnene</p> <p>Følger børnenes initiativ</p>	<p>Børnene bliver trøstet af de voksne, når de er ked af det</p> <p>Pædagogerne lytter til børnene, når de har noget at fortælle</p>	<p>Børnene viser de kan lide de voksne</p> <p>Børnene henvender sig til de voksne</p> <p>Børnene vil gerne have fysisk kontakt</p>

	<p>Pædagogerne anerkender og roser børnene</p> <p>Fælles opmærksomhed</p> <p>Pædagogerne udvider og forklarer</p> <p>Pædagogerne udøver ledelse</p>	<p>Pædagogerne siger børnene er dygtige, når de gør noget godt</p> <p>Pædagogerne fortæller hvad børnene skal</p>	<p>Børnene stiller spørgsmål</p> <p>Børnene følger de voksnes ideer</p>
--	---	--	---

Børnehave E

Det er morgen på stuen, hvor 11 børn hører til (10 2-6 årige og 1 barn (A) kommer fra et specialtilbud)

Alle børn driver lidt rundt og prøver at komme i gang med lege eller aktiviteter. Der er 2 pædagoger, der hjælper dem lidt i gang, mens de også tager imod de sidst ankomende børn, taler med forældre mv. Den "lille ny" (pige på 2 år, har været 3 uger i børnehaven) modtages og kræver opmærksomhed fra den ene pædagog. Flere børn kommer i gang med lege, nogle hjælpes i gang af pædagogen. To af pigerne taler lidt om Tattoo-mærker (som den ene har på arme og kinder), men samtalen går snart i stå.

Børnehave E. observation, 10 minutter

En af større drenge (A 6 år) får lov til at spille på en iPad og sætter sig i sofaen ved siden af mig sammen med en anden dreng (B 6 år). De får at vide, de skal stoppe, når uret ringer (10 minutter).

A: (henvendt til B) Vil du sidde her, jeg har lige lavet plads til dig (rykker til siden, så der bliver plads). Han snakker uafbrudt om spillet, mens han er i gang. (B ser på.)

En pige (C, ca. 4 år) kommer med en pædagog hen og står foran sofaen

Pædagog1: Kan der blive plads til en til? (Kigger på drengene)

Pigen (C) sætter sig ned ved siden af mig og ser på iPad, "putter sig"

En dreng (E, 3 år) har en vaskebørste med, som han begynder at vaske børnenes fødder med, mens de sidder i sofaen. Børnene begynder at spjætte med benene.

Pædagog1: "Rolig E" (drengets navn) Han går derfra igen.

En fjerde dreng (F) kommer hen og vil gerne være med.

A: "Der er ikke plads" (skubber ham lidt væk) F henter en stol og sætter sig på den foran sofaen, men står snart op og kigger med.

B: "Åh, nej vækkeuret ringer snart"

E: Går nu rundt og "vasker" borde, stole og legetøj

B: Kommenterer spillet og sætter fingre på, hvor der skal trykkes på skærmen. (A og B spiller sammen). Pigen C sutter fingre og kigger med.

B: "Åh, vi må hellere skynde os". Kigger glad op på mig – jeg nikker - og ned til spillet igen.

A spiller uanfægtet videre.

F går fra, men kommer tilbage efter kort tid.

C: "Man kan også spille noget andet?" Drengene spiller videre. Der er faldet ro over stuen, alle børn er beskæftiget med noget.

E leger med en pige, der rejser sig og går hen til sofaen og kigger på.

E: (kommer efter pigen) "børster dig, børster dig" – kort tid efter ringer uret, der er samling.

Analyse ved hjælp af matrixmodellen

Ved brug af matrixen kan en aktivitet (beskrevet ovenfor) analyseres og vurderes ved hjælp af skematikkens tre typer af inklusion. Under fysisk inklusion beskrives tilstedeværelsen og deltagelsesformen meget konkret som de betingelser, der aktuelt rammesætter aktiviteten. Hvem er med? Hvor er det henne? Hvem gør hvad? Osv.

Under den sociale inklusion beskrives relationerne i samspillet, dvs. de konkrete indikatorer, der hæmmer eller fremmer den sociale inklusion. I den tredje kolonne, den psykiske inklusion, beskrives effekterne af samspillene og pædagogens vurdering af børnenes reaktioner. At "C" putter sig, er et tegn på, at hun oplever en positiv relation og et nærvær, der er inkluderende. At drengene ikke anfægtes af andre børns afvisninger, men forsøger igen er tegn på en følelsesmæssig robusthed, der hviler på en grundlæggende tillid til sig selv og de andre børn, der sætter dem i stand til at fortsætte med aktive inklusionsstrategier.

"F" viser tegn på, at der i læringsmiljøet er en positiv inklusionskultur, og at han mestrer at komme med i de andre børns leg. Generelt synes der i miljøet at være en inkluderende kultur, hvor børnene, ved at følge almene men også individuelle inklusionsstrategier, kan komme med i de andres lege. Enkelte børn må anstrenge sig mere end andre, men det bliver også tydeligt gennem analysen vha. matrixen:

Fysisk	Socialt	Psykisk
En af større drenge (A) får lov til at spille på en iPad og sætter sig i sofaen ved siden af mig, sammen med en anden dreng (B -6 år). De får at vide, de skal stoppe når uret ringer (10 minutter)	D1 inviterer D2 til at være med A og B reagerer ikke Pæd1 hjælper C ind i samværet Alle responderer men han kommer ikke med i spillet C foreslår et andet spil E minimalt med i en leg F har hjulpet sig selv ind i samværet	De er meget optagede af legen/spillet C "putter sig" til mig Drengene snakker meget med hinanden Uanfægtet af afvisning Uanfægtet af afvisning
En pige (C) kommer hen og kigger på, sætter sig i sofaen		
E kommer hen og vil være med F sidder og ser på E forsøger igen		

Børnehave E, observation af samlingsstund, matrix

Fysisk	Socialt	Psykisk
Der er tydelige mål for aktiviteten "fri for mobberi" Pædagogen fortæller børnene hvad der skal ske. Rammesætter en inklusionsarena Aktiviteten/ forløbet er påbegyndt efter jul, så pædagogen taler om, at de lige går lidt "tilbage" i sekvenserne/forløbet for at "samle op" Der er visualisering (stort billede), tale og sang med fagter og gestik. Der er berøring, to og to laver børnene "massage" på hinandens rygge. Mariehønen evigglad går tur (fingre vandrer på ryggen) Det bliver regnvej (fingre risler på ryggen) M slår bankeslag (lette slag på skuldre) Dialog om følelser ved afvisning.	Pædagogen forklarer og uddyber på børnenes respons Pædagogen inddrager børnene Pædagogen inviterer til samtale om mobning – børnene byder alle ind Børnene tager ordet og engagerer sig i samtalen En pige fortæller hun gerne vil lege med de andre piger – de andre piger siger nej. En dreng bliver spurgt af pædagogen: Nej, jeg skal lave noget farligt	Børnene viser lyst til at være med, de deltager aktivt, markerer, svarer og stiller spørgsmål B: "En dreng i en historie er "uden for legen" – han ser ked ud af det, og de skal stoppe med at sige han ikke må være med. Det må man ikke" Pæd.: hvad gør man så? B: "Så siger man - Du kan ikke være med lige nu, men det kan du være senere..." Børnene fortæller om følelser, hvor mærker man det henne hvis nogen siger man ikke må være med i legen
Alle samles ved et bord og får brød og saft/vand. Pædagogen henvender sig til alle: Dejligt brød, hvad? - Skaber fælles opmærksomhed	En dreng (F) vil ikke være med, men skal sidde på gulvet med de andre. Sidder ved en pæd. Smutter over til modsat side i rundkredsen, men bliver efter kort tid løftet tilbage til pæd. Han følger de andre børn med øjnene.	
F går efter samlingen hen og leger med biler og klodser for sig selv	En pige henvender sig til ham: "Skal jeg lave benzin til din bil?"	F svarer ikke, men kører sin bil hen i nærheden af pigen

Validerede indikatorer

De empiriske indikatorer kan nu verificeres og spejles i de teoretiske indikatorer, der er udviklet på baggrund af litteraturstudiet.

De verificerede indikatorer ses fremhævet med fed skrift. De nye indikatorer, der er identificeret gennem interviews og observation er fremhævet i kursiv (se skema).

Ikke alle indikatorer er identificeret. Det kan begrundes med, at der den konkrete dag ikke var aktiviteter, fx ture ud af huset, skiftende aktivitet mv. i observationsperioden. Det betyder derfor ikke, at disse ikke vil kunne identificeres, men at de ikke i den specifikke periode kunne identificeres.

Inklusionsarena	Fysisk inklusion	Social inklusion	Psykisk inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber			
Der er tydelige mål for aktiviteten i relation til læreplanen og der sættes mål for det enkelte barn og for gruppen Kreativ aktivitet og æstetiske læreprocesser er værdiskabende og ofte organiseret i projekter eller temaarbejde Aktiviteter foregår inde og ude, på udflugter og med besøgende/ gæster fra lokalsamfundet Det undersøges hvad børnene er optagede af, der spørges ud fra kontekst og læringsmål – nysgerrigt og åbent Der stilles refleksive (innovative og åbne) spørgsmål Der benyttes redskaber/værktøjer til vurdering af inklusion	Pædagogen inddrager børnenes interesser systematisk og reflekterer over processen sammen med børnene Aktiviteterne er afstemt med børnene og børnene er medbestemmende i valg af aktiviteter og former Variation mellem og i legegrupper og regelmæssige større fælles projekter Børn og pædagoger udformer regler i fællesskab Aktiviteterne gennemføres i forskellige rum, i og uden for dagtilbuddet	Børnene roser, støtter, opmuntrer og er positive over for andre Børnene tager ordet og/eller engagerer sig i at tale med andre Børnene tager hensyn til andre i handling Børnene inviterer hinanden og de voksne ind i lege og aktiviteter Børnene kan komme med i andres lege og aktiviteter og kommer med forslag og ideer Pædagogerne viser indsigt i børnenes udvikling og sensibilitet samt lydhørhed over for børnenes ytringer	Børnene lytter til andre og er indfølelse. Børnene viser glæde og viser følelser <i>Børnene fortæller om følelser</i> Børnene viser lyst til at være med i leg og aktivitet Børnene samarbejder i planlagte tema/ projektarbejder i fokuseret gruppearbejde
Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)	Viser positive følelser	Børnene bliver trøstet af de voksne, når de er ked af	Børnene viser de kan lide de voksne

<p>Planlagte og spontane interaktioner</p> <p>Måltiderne /samlingsstund</p>	<p>Justerer sig ift. børnene</p> <p>Følger børnenes initiativ</p> <p>Pædagogerne anerkender og roser børnene</p> <p>Fælles opmærksomhed</p> <p>Pædagogerne udvider og forklarer</p> <p>Pædagogerne udøver ledelse</p>	<p>det</p> <p>Pædagogerne lytter til børnene, når de har noget at fortælle</p> <p>Pædagogerne siger børnene er dygtige, når de gør noget godt</p> <p>Pædagogerne fortæller hvad børnene skal</p>	<p>Børnene henvender sig til de voksne</p> <p>Børnene vil gerne have fysisk kontakt</p> <p>Børnene stiller spørgsmål</p> <p>Børnene følger de voksnes ideer</p>
<p>Selvorganiserede fællesskaber</p> <p>Leg på stuen/rum</p> <p>Puderum</p> <p>Legeplads</p>	<p>Børnene har steder, de kan lege uforstyrret</p>	<p>Børnene tager initiativ til social kontakt på en passende måde.</p> <p>Kan komme med i andres leg på en god måde</p>	<p>Børnene er med i leg</p> <p>Børnene kommer med forslag og ideer i leg</p>
<p>Barn-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)</p> <p>Leg</p> <p>Spil og andre aktiviteter</p>	<p>Børnene inddrager andre</p>	<p>Børnene har en ven</p> <p>Tager hensyn til andre</p> <p>Kommer med forslag og er kreative</p>	<p>Barnet kan lide de andre børn</p> <p>Barnet har en ven</p> <p>Barnet genkender andres følelser og handler derefter</p>
<p>Andre fællesskaber/ aktiviteter</p> <p>Forældrene har indflydelse på aktiviteter i forbindelse med læreplaner og deres børns læring og trivsel</p> <p>Personale, børn og forældre samarbejder om konfliktløsning og om børnenes trivsel</p> <p>Forældrene deltager engagerede i dagtilbuddets liv</p> <p>Børnene besøger hinanden og de og forældrene opfordres til det af pædagogerne</p>	<p>Der anvendes fælles besluttede interventionsprogrammer (fx "Fri for mobberi", ICDP)</p>	<p>Børnene oplever sammenhæng mellem børnehave og hjem</p> <p>Observeret ud fra et enkelt tilfælde</p>	

Det endelige evalueringsskema: Tegn på god inklusion

Konkret i forhold til den fremadrettede praktiske brug af evalueringsskemaerne er feedbacken, at de skal holdes på én side, der skal være plads til, at man beskriver en case, eller den konkrete situation, som skemaet anvendes i, og der skal tilføjes en kolonne, hvor man kan afkrydse, hvis en indikator på grund af den konkrete situation ikke er relevant.

Fysisk inklusion - indikatorer	Det gør vi	Det gør vi nogle gange	Det gør vi sjæl- dent	Det gør vi ikke	Ikke rele- vant
Vi inddrager børnenes interesser systematisk og reflekterer over processen sammen med børnene					
Aktiviteterne er afstemt med børnene, og børnene er medbestemmende i valg af aktiviteter og former					
Der er variation mellem legegrupper og regelmæssige større fælles projekter					
Børn og pædagoger udformer regler i fællesskab					
Aktiviteterne gennemføres i forskellige rum - i og uden for dagtilbuddet					
Børnene har steder de kan lege uforstyrret					
Der anvendes fælles (i samarbejde med forældrene) besluttede interventions-programmer (fx "Fri for mobberi", ICDP)					
Vi arbejder med pauser (en buffer) mellem instruktioner, så børnene når at opfatte dem					
Vi giver tydelige forklaringer og signaler til, hvad der skal ske					
De børn, der afleveres, tages imod af en pædagog og hjælpes i gang med en aktivitet eller leg					
Der benyttes redskaber/værktøjer til vurdering af inklusion					
Der er billeder, tegn og materialer på væggene på stuen, der kan guide børnene, og som vi har dialoger om					

Social inklusion – indikatorer Pædagoger	Det gør vi	Det gør vi nogle gange	Det gør vi sjæl- dent	Det gør vi ikke	Ikke rele- vant
Vi viser indsigt i børnenes udvikling og sensibili- tet samt lydhørhed over for børnenes ytringer					
Vi lytter til børnene, når de har noget at fortælle					
Vi siger børnene er dygtige, når de gør noget godt					
Vi udformer regler i fællesskab med børnene					
Vi fortæller børnene, hvad der skal ske, og hvad de skal gøre					
Vi trøster børnene, når de er kede af det					
Vi ændrer aktiviteten undervejs – ud fra børne- nes behov					
Vi anvender fælles besluttede interventions- programmer (fx ”Fri for mobberi”, ICDP)					
Vi opfordrer til dialog og refleksion, og vi stiller refleksive (innovative og åbne) spørgsmål					
Vi understøtter børnenes hukommelse					
Børn	Det ser vi ofte	Det ser vi nogle gange	Det ser vi sjæl- dent	Det ser vi ikke	Ikke rele- vant
Børnene roser, støtter, opmuntrer hinanden og er positive over for andre					
Børnene kan komme med i andres lege og akti- viteter og kommer med forslag og ideer					
Børnene tager hensyn til andre i handling - De lytter når nogen siger fra					
Børnene tager initiativ til social kontakt på en passende måde					
Børnene kommunikerer hensigtsmæssigt og konfliktforebyggende					
Børnene løser konflikter selv eller beder en vok- sen om hjælp					
Børnene ved hvad de skal - og venter på tur, hvis det er nødvendigt					

Psykisk inklusion - indikatorer	Det gør de	Det gør de nogle gange	Det gør de sjæl- dent	Det gør de ikke	Ikke rele- vant
Børnene viser lyst til at være med i leg og aktivitet					
Børnene lytter til andre og er indfølelse.					
Børnene viser glæde og viser følelser					
Børnene viser de kan lide de voksne					
Børnene vil gerne have fysisk kontakt					
Børnene henvender sig til de voksne					
Børnene er med i leg					
Børnene følger de voksnes ideer					
Børnene stiller spørgsmål					
Børnene (barnet) kan lide de andre børn					
Barnet har en ven/ alle børn har en ven					
Børnene vil gerne afleveres					
Børnene er aktive i samspillene, synger med og laver fagter i sanglege					

Tegn på god inklusion – erfaringer med evalueringsskemaet i dagtilbud

På baggrund af analyserne af observationer og interviews i dagtilbuddene er de teoretiske indikatorer blevet suppleret og det første fælles skema: "Tegn på god inklusion" testet i dagtilbuddene – og er således udmøntet i det endelige skema (se ovenfor).

Afprøvningen er foregået over en tre-ugers periode og er fulgt op af et telefon-interview med en pædagog i dagtilbuddene, der har arbejdet med skemaet (n=4).

Interviewspørgsmålene er angivet med kursiv.

Hvordan har I brugt skemaet "Tegn på god inklusion"?

Afprøvningen har været gennemført i flere tilfælde, ved at en kollega eller lederen har observeret pædagogen i en pædagogisk ledet aktivitet, fx morgensamlingen, og krydset af i skemaerne. Efterfølgende har man sammen drøftet resultatet. "Institutionslederen har observeret børnene og jeg i en samlingsstund, og så har vi gennemgået skemaet sammen bagefter. Det er en positiv oplevelse, og vi tænker videre ud fra spørgsmålene"

I en konkret aktivitet er der flere indikatorer, der ikke optræder og ikke kan krydses af, "men man kan vel heller ikke se alting i en samlingsstund?", som en af pædagogerne siger. Men: "Det er let at bruge – også på legepladsen og på tur".

En pædagog foreslår, at man med fordel kan beskrive den konkrete situation som case først i skemaet. Dermed kan skemaerne bruges både til konkrete situationer eller i forhold til konkrete udfordringer, man ønsker at undersøge og arbejde videre med.

"Der skal være plads i skemaet til at skrive casen (mapping), for inklusions-arenaen er med til at rammesætte børnenes muligheder men også hvilke naturlige begrænsninger, der kan være. Når vi er på tur og ude i trafikken, skal børnene ikke bestemme, hvor vi skal gå – det gør vi, selvfølgelig af hensyn til deres sikkerhed."

Det foreslås også, at det er en god ide at hænge skemaet op på væggen; "på stuen og på personalestuen, så vi hele tiden har fokus på det. Og forældrene kan spørge om det."

Skemaerne er blevet brugt – og kan bruges - mere generelt. Fx ved at hele teamet eller personalegruppen drøfter og reflekterer over den generelle pædagogiske praksis i dagtilbuddet på baggrund af indikatorerne, og "se efter muligheder for forandringer".

"En der kan udfyldes hvert halve år generelt – vi kan tage temperaturen på pædagogikken og på inklusionsarbejdet. Vi har drøftet det med hinanden på stuen og vurderet den generelle praksis ved hjælp af skemaet. Det viser os noget om kulturen; at det er tydeligt, vi arbejder anerkendende (icdp), men vi har også fået øje på, at der er en stor aldersspredning på stuen. Det viser sig jo fx ved, at der er forskel på, hvad de mindste og de største kan være med til. Der er flere grupperinger i gruppen; det arbejder vi også med, men det er

fx os, der bestemmer reglerne, uden at børnene inddrages – her kan de store børn selvfølgelig godt være med”.

Hvad viste skemaet?

Evalueringerne viser generelt et positivt billede af inklusionspraksis. Der er dog ikke altid krydset af for brug af pædagogiske programmer – for et par af dagtilbuddene bruger ikke noget specifikt. ”Men skemaerne kommer op at hænge på stuen (og på personalestuen), så forældre og kolleger kan se dem og spørge til, hvad de viser, og hvad det betyder.”

”Vi bruger ikke ”Fri for mobberi”, men vi kan se, at børnene ikke mobber. Skemaet supplerer nogle af de andre værktøjer, ”systematiske metoder er der nok af”.

Det opleves, at der er en god sammenhæng med kommunens fælles værdigrundlag, fx med fokus på sprog og brug af musik og bevægelse. Der opleves en god sammenhæng, bl.a. fordi det ”understøtter vores fokus på, hvordan vi kommunikerer med børnene”.

Brugen af skemaerne ansues som noget positivt, ”vi ser jo efter de gode tegn, men det afhænger også af ”øjnene der ser” – og et er hvad jeg selv oplever, noget andet er hvad observatøren ser”. ”Vi er blevet opmærksomme på, at vi har stor aldersspredning; og at vi bestemmer reglerne – den giver et anderledes blik på praksis”.

Har det givet mening at bruge skemaet og indikatorerne?

Det opleves generelt, at skemaerne kan bruges i mange forskellige situationer, både de mere organiserede og strukturerede aktiviteter, men måske er de, som en pædagog påpeger, ”endnu bedre i de løst strukturerede aktiviteter, for der handler vi måske mere pr. refleks dvs. ureflekteret”.

”Vi arbejder ud fra kommunens fælles værdigrundlag – men det er jo ikke altid let at se. Skemaet kan vise, hvordan vi gør det, og hvornår vi gør – for det er nok ikke muligt at gøre det hele tiden. Men jeg ser og oplever, at vi følger arbejdsgrundlaget. Inklusionsskemaet har mange af de ting med, som vi arbejder ud fra”.

Brug af skemaer gør inklusionsarbejdet mere konkret for pædagogerne, ”for inklusion er alle vegne. Skemaet laver en god opdeling, så det er nemmere at få øje på”. Det opleves, at skemaerne i sig selv skaber større opmærksomhed på inklusion, og at de fungerer som en øjenåbner i nogle tilfælde: ”Ved at bruge skemaet viser vi også; icdp fungerer, at vi skaber et godt kulturgrundlag”. ”Det har vist, at det er en god ide at organisere projekter med børnene i mindre grupper. Vi kan se, det er lettere for dem at blive en del af en gruppe”.

Har det givet anledning til, at I vil gøre noget anderledes fremover?

"Vi vil fortsat bruge skemaet og udbrede til resten af institutionen – dejlig enkelt skema, skaber fokus og sætter en proces i gang, hvor vi overvejer vores tiltag. Det er med til at skabe kontinuitet. Vi vil præsentere det på personalemøde sammen med vores leder. Vi er også blevet skarpere på at formulere os om inklusion".

"Vi regulerer vores egen indsats efter skemaet, fx at skabe en rummelighed, så vi bevidstgør hinanden. Det er også godt at bruge, når vi taler med vore medhjælpere om, hvordan man skal forholde sig inkluderende over for børn. Så er det ikke bare noget jeg siger, men noget vi "har papir på"".

Brugen af skemaerne gør ifølge en pædagog praksis begribelig – dvs. mere konkret og skaber et fælles sprog. "Inklusion bliver meget synlig, så vi vil kunne se om vi lykkes." Det kan være en pointe, som en pædagog påpeger, "at det at være sammen i "almindelige fællesskaber" kommer frem i lyset."

Pædagogerne vil gerne bruge skemaerne fremadrettet: "i vores planlægning arbejder vi ud fra læreplan og temaer osv., hvor skemaet og inklusion lægger op til en helhedstænkning. Nogle redskaber kan være begrænsende. Der er så mange ting vi skal, men hellere noget fælles og med denne positive tilgang".

Det kræver også: "Ledelsen må understøtte anvendelsen systematisk – lige nu er det detalje-planer, der styrer, i skemaet har vi det hele. Især til os "med mange års " erfaring – det åbner for en ny måde at tænke på, det skaber udvikling frem for at lukke ned – det er en ny tilgang".

"Vi vil helt klart bruge det – det viser, det vi gør, og giver opmærksomhed på inklusion".



Kapitel 8:

Perspektivering

I arbejdet med inklusion er der åbenlyst behov for operationalisering af den eksisterende forskningsbaserede viden om emnet. Det er hovedbidraget fra nærværende projekt at bidrage med en sådan operationalisering i form af det, man kan kalde "synlig inklusion" som en parallel til John Hattie's begreb om "synlig læring". I arbejdet med synlig læring påpeger Hattie, at en af de grundlæggende pointer er, at læring skal gøres synlig for både elever og lærere, og at man, når det er sket, kan arbejde ud fra devisen "what works best": For alle pædagogiske indsatser har en effekt.

Det, det drejer sig om, er at vælge de indsatser, der har den største og mest hensigtsmæssige effekt.

Det samme kan man sige om inklusion: Det gælder om at gøre inklusion synlig for både lærere og pædagoger og for børn og elever. Kun derigennem er det muligt at identificere de bedst mulige inklusionsindsatser og at udvikle inklusionskompetencer hos børnene. Det er den grundlæggende begrundelse for nærværende projekt.

I et videre perspektiv kunne man foreslå, at der skete en yderligere operationalisering af de skemaer over fysisk, social og psykisk inklusion, som er udarbejdet i nærværende rapport, så de bliver enklere at benytte sig af i inklusionsindsatserne. Inspiration kan man for eksempel finde i David Mitchells oversigt over, hvad der virker i inkluderende undervisning (Mitchell, 2014).

Siden nærværende projekt blev afsluttet, har der været gennemført et såkaldt "inklusionseftersyn" af et udvalg, der primært bestod af praktikere. Som perspektivering kan man pege på to elementer i dette inklusionseftersyn, der henholdsvis understøttes og modsiges af nærværende rapport.

I inklusionseftersynet anbefales det, at man ophører med at tale om inklusion for i stedet at tale om inkluderende læringsmiljøer (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016).

Denne pointe er helt i overensstemmelse med nærværende rapport, som går ud fra, at inklusion ikke kun handler om at inkludere børn og elever med særlige kendetegn, fx diagnoser, i et fællesskab af det, der derfor implicit må karakteriseres som en "normalfællesskab". Nej, alle børn og elever er forskellige, og alle har alt andet lige ret til at være en del af et inkluderende fællesskab.

I inklusionseftersynet arbejder man ud fra en definition af inklusion, ifølge hvilken inklusion omfatter:

- Fysisk inklusion (Betingelserne for det fysiske ophold)
- Social inklusion (Samspil, værdi og tilhørsforhold i det medmenneskelige felt)
- Faglig inklusion (Uddannelse og udvikling af kompetencer)

(Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016, s. 8)

Denne definition adskiller sig tydeligvis fra den, vi har arbejdet med i nærværende rapport, og det er vores opfattelse, at den definition, der foreslås i inklusionseftersynet, ikke er hensigtsmæssig. For det første fordi den mangler den oplevede eller psykiske inklusion.

Det er efter vores mening helt afgørende, at inklusion først lykkes, når børn og elever selv oplever, at de er inkluderet, dvs. anerkendt af fællesskabet.

For det andet finder vi, at selv om inklusion i det faglige fællesskab (som nok bedre ville kunne kaldes inklusion i et lærings- eller undervisningsfællesskab) naturligvis er vigtig, men at det langt fra er det eneste fællesskab, som er vigtig, hvis man ønsker at skabe inkluderende fællesskaber i skole og dagtilbud. Derfor fastholder vi, at det er vigtigt også at have andre inklusionsarenaer for øje.

Endelig for det tredje er det vores opfattelse, at definitionen i inklusionseftersynet er ulogisk derved, at faglig inklusion stilles på linje med fysisk og social inklusion. Pointen i vores todimensionale matrixdefinition er, at den ene akse består af tre former for inklusion, nemlig fysisk, social og oplevet, mens den anden akse udgøres af et antal fællesskaber, hvori den fysiske, sociale og oplevede inklusion kan foregå. Et af disse fællesskaber er læringsfællesskabet, men der findes som nævnt også andre, der er af stor betydning for, om den enkelte elev og det enkelte barn føler sig inkluderet i de fællesskaber, der findes i og omkring skole og dagtilbud, og som alle er vigtige for barnet.

Diskussionen om inklusion fortsætter, som det er fremgået. Men den har endnu ikke nået en endelig og tilfredsstillende konklusion.

Referencer

- Ainscow, M.; Dyson, A.; Booth, T. (2002). *Index for Inclusion* London: CSIE
- Andersen, C.E.; Halmrast, G.S.; Østerås, B.; Otterstad, A. & Sansvik, N. (2013). Kortslutninger om barnehagebarns opplevelser og erfaringer. I: *Første steg nr. 2*, s. 50 – 53. Oslo: Utdanningsforbundets tidsskrift for førskolelærere.
- Andresen, B.B. (2013). *Pædagogisk analyse i dagtilbud – resultater af følgeforskning*. Aalborg: [www-lp-modellen.dk](http://www.lp-modellen.dk)
- Bauchmüller, R.; Rasmussen, A. W. & Gørtz, M. (2011). *Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling*. AKF.
- Biesta, G. (2007). Democracy, Education and the Question of Inclusion. I: *Nordisk Pedagogikk*, 27(1) s. 18-29.
- Booth, T & Ainscow, M (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE, UK.
- Bratterud, Å.; Sandseter, E.B.H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*. Rapport 21. Skriftserien fra Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. Trondheim: NTNU og Dr. Mauds Minne.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). In Brinkmann S., Brinkmann S. (Eds.), *Kvalitative metoder : En grundbog* Kbh. : Hans Reitzel.
- Christoffersen, M.N.; Højen-Sørensen, A-K. & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling*. 14:23. København: SFI
- Clifford, R.; Reszka, S.S. & Rossbach, H-G. (2010). *Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Chapel Hill: FPG Child Development Institute.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011). *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. København: EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Inklusion i dagtilbud. Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje*. København: EVA.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. I: Daniels & Garner (red.) *Inclusive Education*. London: Routledge.

- Dyssegaard, C., Søgaard Larsen, M; Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. København: IUP, Aarhus Universitet.
- Engsig, T.T. (2012). Inkluderende støtteforanstaltninger. I: Næsby, T.: Inklusion i dagtilbud. *UCN Seriehæfte nr. 5*. Aalborg: UCN.
- Engsig, T.T. (2014). *Understøttende, inkluderende og kollaborativ undervisning – når samarbejde bringer nye muligheder*. I: Skolen i en reformtid – muligheder og udfordringer Engsig, T. T & Conrad, T. (red.). Aalborg: University College Nordjylland, Vol. 8, s. 66-82.
- EU-kommissionen (2014). Key principles of a Quality Framework. Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission.
- Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013). Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrebsdefinitioner for den pædagogiske praksis? I: *PAIDEIA 05*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hundeide, K. (2004). *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo.
- Jensen, B. & Bremberg, S. (2011). Fokus på nye former for kvalitet på daginstitutionsområdet. ? I: *PAIDEIA 02*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.
- Jonsdottir, F. (2007). Barns Kamratrelationer i förskolan. *Malmö Studies in Educational Sciences No. 35*. Malmö: Holmbergs.
- Jönhill, J.I. (2012). *Inklusion och exklusion. En distinktion som gör skillnad i det mångkulturella samhället*. Malmö: Liber.
- Kjær, B. (2010). *Inkluderende pædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Kornerup, I. & Chrisensen, K. (2015). Børns involvering i hverdagslivsbetingelser og forandringsprocesser. I: Kornerup & Næsby: *Kvalitet i dagtilbud. Grundbog til specialiseringen i dagtilbudspædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kostøl, A. K. (2014). Barns medvirkning på egen barnehagehverdag. *PAIDEIA nr. 7*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.

- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999). In Kristiansen S. (Ed.), *Deltagende observation: Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode* Kbh.: Hans Reitzel.
- Kvale, S. (1997). In Kvale S. (Ed.), *InterView : En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Kbh. : Hans Reitzel.
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (editors) 2009. *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Larsen, M.S.; Jan Kampmann, J.; Persson, S.; Moser, T.; Ploug, N.; Kousholt, D.; Sommersel, H.B. & Steenberg, K. (2013). Forskningskortlægning og forsker-vurdering af skandinavisk forskning i året 2011 i institutioner for de 0-6 årige. *Clearinghouse Forskningsserien.2013:13*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet
- Manchester Local Authority and the Department of Education at the University of Manchester (2012): *Manchester Inclusion Standard*. Manchester, UK.
- Ministeriet for Børn og Undervisning (2012). *Inklusion og læring i praksis – Fortællinger fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. Rapport nr. 2.
- Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold (2013). *Dagtilbudsloven*. LBK nr 1240 af 29/10/2013 (Historisk).
- Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold (2015). *Dagtilbudsloven*. LBK nr 167 af 20/02/2015 (Gældende).
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning*. Frederikshavn: Dafolo
- Nind, M.; Wearmouth, J.; Collins, J.; Hall, K.; Rix, J. and Sheehy, K. (2004). *A systematic review of pedagogical approaches that can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms with a particular focus on peer group interactive approaches*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, UK.
- Nordahl, T.; Kostøl, A.; Sunnevåg, A.; Knudsmoen, H.; Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012). *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Næsby, T. (2012a). Inklusion i dagtilbud. *UCN Seriehæfte nr. 5*. Aalborg: UCN.
- Næsby, T. (2012b). Kvalitet i dagtilbud – hvad ved vi? *PAIDEIA nr. 4*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.
- Næsby, T. & Qvortrup, L. (2014). Hvad er inklusion. Og hvordan ledes det? I: Ritchie, T. (red): *De mange veje mod inklusion*. Værløse: Billesø & Baltzer.

- Næsby, T. (2014). *Kvalitet i dagtilbud*. Ph.d.afhandling. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Pettersvold, M. (2014). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltagelse i barnehagen. I: *Nordic Studies in Education*, Vol. 34, s. 127-147. Oslo.
- Plauborg, H. (2011). *Klasseledelse og fællesskabende didaktikker*. I: Kvan: Klasseledelse. Nr. 11.
- Quennerstedt, A.; Harcourt, D. & Sargeant, J. (2014). Forskningsetik i forskning som involverer barn. I: *Nordic Studies in Education*, Vol. 34, s. 77-93. Oslo.
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. I: Næsby, T.: Inklusion i dagtilbud. *UCN Seriehæfte nr. 5*. Aalborg: UCN.
- Qvortrup, A. og Qvortrup, L. (2015). *Inklusion. Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. København: Hans Reitzels Forlag
- Samuelsson, I.P.; Sheridan, S. & Williams, P. (2006). "Five Preschool Curricula – Comparative Perspective". I: *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), s. 11-29.
- Sheridan, S. (2012). Et intersubjektivt perspektiv på kvalitet i forskolen. I: Miller, T.; Christensen, B. og Holm-Larsen, S. (red): *Innovativ evaluering i dagtilbud*. Frederikshavn, Dafolo.
- Sheridan, S.; Samuelsson, I. P. & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg Universitet.
- Sheridan, S. (2009). Discerning Pedagogical Quality in Preschool. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, nr. 53 (3), s. 245-261.
- Sheridan, S. (2007). Dimension of Pedagogical Quality in Preschool. I: *International Journal of Early Years Education*, 15 (2), s. 197-217.
- Siraj-Blatchford, I. & Wong, Y-I. (1999):. Defining an Evaluating "Quality" Early Childhood Education in an International Context: Dilemmas and Possibilities. *Early Years*, 20 (1), 7-18
- Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B.; Sylva, K.; Sammons, P. & Melhuish, E. (2008). Towards the transformation of practice in early childhood education: the effective provision of pre-school education (EPPE) project. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 38, No.1, s. 23 – 36.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). "A Focus on Pedagogy. Case Studies of Effective Practice". I Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B.

(2010). *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.

Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds)(2012). *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 1-4.

Sunnevåg, A-K. (2012). "Dagtilbud med høj, god og lav kvalitet". I *Ceptra-striben no 15*, s. 74 - 85. Aalborg UCN.

Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge/ Taylor & Francis.

Tetler, S.; Quvang, C.; Skibsted, E & Larsen, V. (2014). *Oversigt over forsknings- og udviklingsbaseret viden inden for området inklusion og specialpædagogik*. København: UC'ernes nationale arbejdsgrupper til LU13.

Thyssen, O. (2008). Organisationer og funktionssystemer. I: Tække, J. og Paulsen, M (red): *Luhmann og organisation*. København: Forlaget UP.

Undervisningsministeriet (2014). *Folkeskoleloven*. LBK nr 665 af 20/06/2014.

Winther, S. & Nielsen, N. V. (2013). *Lærere, Undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI.



Bilag

Vejledning til evalueringsskemaet – Tegn på god inklusion

Nærværende vejledning er en kort introduktion til den pædagogiske anvendelse af evalueringsskemaet Tegn på god inklusion. Det overordnede formål med anvendelsen af evalueringsskemaet er at bidrage til lærerens og pædagogens muligheder for at skabe viden om inkluderende processer. Det er centralt, at skoler, dagtilbud, lærere og pædagoger har mulighed for løbende at kunne følge med i, hvorvidt de pædagogiske interventioner, der igangsættes, reelt når de opstillede formål og mål. Evalueringsskemaet har således til formål at skabe nogle rammer, der sætter den enkelte lærer, pædagog eller team i stand til at skabe viden om, hvorvidt inklusion lykkes og har en reel betydning for det enkelte barn.

Evalueringsskemaet er forankret i en inklusionsforståelse, der understreger, at vi først kan tale om egentlig inklusion, når barnet er fysisk, socialt og psykisk inkluderet. Det medfører, at vi, når vi skal evaluere vores inklusionsbestræbelser, må skabe viden om inklusionens forskellige dimensioner.

Indikatorerne på god inklusion er forankret i national og international forskning og er empirisk validerede. Det skal imidlertid påpeges, at evalueringsskemaet må anskues som en del af lærerens og pædagogens samlede pædagogiske professionalitet og dømmekraft, og således er et redskab, der kan rammesætte den pædagogiske dialog, samt at evalueringsskemaet ikke er handlingsanvisende, men alene understøtter den systematiske indsamling af viden om inklusion.

Indikatorerne på inklusion i evalueringsskemaet er formuleret som generelle udsagn – det væsentlige i evalueringen af inklusion er at svare på, om dette er tilfældet i vores institution, klasse, på stuen og i vores fællesskaber.

Faser i arbejdet med evalueringsskemaet – Tegn på god inklusion

Overordnet betragtet er det nødvendigt at arbejde med inklusion på flere niveauer. Dette er bl.a. beskrevet af Booth og Ainscow (2002), der understreger, at institutionens inkluderende arbejde må være forankret i tre dimensioner:

1. Inkluderende kultur
2. Inkluderende strategier
3. Inkluderende praksis

Hvor dimensionen inkluderende kultur omhandler skolernes og dagtilbuddenes arbejde med at skabe trygge, udviklende, accepterende og stimulerende fællesskaber på et overordnet niveau, henviser inkluderende strategier til mere konkrete strategier på institutionsniveau, hvilket eksempelvis kunne være enighed om at forstå og evaluere inklusion på en særlig måde. Evalueringsskemaet –

Tegn på god inklusion – må imidlertid anskues som en del af dimensionen inkluderende praksis, hvor der er tale om den kontekstuelle pædagogiske praksis, og således er evalueringsskemaet primært et redskab, der anvendes i den pædagogiske praksis, det vil sige, inde i de forskellige pædagogiske fællesskaber.

Fase 1 – Problemidentifikation

Evalueringskemaet, der er forankret i LSP's flerdimensionelle og kvalitative forståelse af inklusion, anvendes i tilfælde, hvor den pædagogisk professionelle vurderer, at der foreligger barrierer for det enkelte barns eller børnegruppens deltagelse i et givent fællesskab eller for børnenes subjektive oplevelse af at være inkluderet i et fællesskab. Det vil sige, at identifikationen af et problem ikke tager udgangspunkt i en ensidig kvantitativ eller administrativ forståelse af inklusion, der afhænger af tilstedeværelse/ikke-tilstedeværelse. Dialogen omkring problemidentifikationen må derimod tage udgangspunkt i den flerdimensionelle forståelse af inklusion og have et blik for eventuelle barrierer for deltagelse i fællesskaber og oplevelse af inklusion.

Det anbefales, at fase 1 vedrørende identifikation af problemer i forhold til inklusion tager form af en undersøgende og identificerende dialog eksempelvis i et team eller en anden organisatorisk struktur omkring en børnegruppe. Dialogen må være åben, undersøgende og hypotesedannende på en sådan måde, at der formuleres hypoteser, der rummer et forklarende potentiale eksempelvis i forhold til børns adfærd eller manglende trivsel. Disse hypoteser nedskrives i forbindelse med problemidentifikationen.

Fase 2 – Empirisk kortlægning

Fase 2 vedrører indsamlingen af data eller tegn, der skal hjælpe os med at evaluere, hvorvidt vi kan tale om god inklusion eller ej. Med data menes ikke kvantitative data men derimod kontekstnære og situerede kvalitative data, der vil variere alt efter den kontekst, data indsamles i. Det anbefales, at denne indsamling af data foretages med hjælp af kollegaer både grundet praktiske og metodiske forhold. Såfremt vi skal skabe viden om inklusion, kan det ikke anbefales, at pædagogen eller læreren selv observerer og udfylder evalueringsskemaet. En kollega, eventuelt med kendskab til den givne gruppe af børn, vil være at foretrække og gerne en kollega, der har deltaget i dialogen omkring identifikationen af problemet i fase 1. Der er ikke knyttet specifikke metoder til skabelsen af viden om inklusion til evalueringsskemaet. Ikke desto mindre knytter der sig en række metodiske anbefalinger til anvendelsen af evalueringsskemaet, der hænger nøje sammen med den flerdimensionelle forståelse af inklusion, der ligger til grund for evalueringsskemaet.

Her følger nogle anbefalinger i forhold til arbejdet med den empiriske kortlægning.

Fysisk inklusion

De indikatorer, der knytter sig til dimensionen fysisk inklusion, er i vid udstrækning indikatorer, der kan observeres. Eksempelvis er det muligt at observere, hvorvidt eventuelle støtteforanstaltninger er integrerede i den almene pædagogik, om regler er udformet af pædagogerne/lærerne, hvordan klassen/stuen er

indrettet, hvilke regler, der hersker osv. En indikator kan også observeres bl.a. gennem lærerens/pædagogens måder at forholde sig til fænomener som gruppestørrelser, pædagogisk ledelse, modtagelsen af børn på.

Social inklusion

Indikatorerne på inklusion i dimensionen social inklusion er ligeledes indikatorer, der kan observeres. Ikke desto mindre kan det anbefales at inddrage børnene i en samtale som et metodisk tiltag, der kan øge evalueringsprocessens gyldighed. En indikator, som måden børnene er på over for hinanden, kan dels observeres gennem børnenes indbyrdes kontakt og relationer i et givent fællesskab, men ligeledes kan det være nødvendigt med et interview med en gruppe af børn for i højere grad at inddrage deres perspektiver på, hvordan man er over for hinanden. Det samme gør sig gældende med indikatoren at læreren/pædagogerne sammensætter grupper, så alle føler sig værdsatte ved at kunne komme med i hinandens aktiviteter. Ved at observere børnenes aktiviteter og lege, herunder kommunikationen, kontakten og relationerne i mellem dem, kan vi skabe viden om sammensætningen af grupper og betydningen for børns oplevelse af at føle sig værdsatte.

Bemærk skemaet om social inklusion er delt i to – én del, der handler om, hvad de voksne gør, og én del, der handler om, hvad børnene viser og gør.

Psykisk inklusion

Indikatorerne i relation til inklusionens psykiske eller oplevede dimension kan metodisk gribes an gennem observation og interview/samtale. Det er i denne forbindelse væsentligt at understrege, at børnenes perspektiver er centrale, da dimensionen psykisk inklusion vedrører børns subjektive oplevelse af at være inkluderede eller høre til et fællesskab. Eksempelvis kan vi observere, når et barn viser glæde og følelser, men skal vi have mere viden om dette, må vi samtale med barnet/ børnene. Ligeledes kan vi observere tegn på, at et barn oplever sig som en del af et fællesskab bl.a. gennem kontakten til de andre børn, kropssprog, kommunikation med mere, - og være opmærksom på om det foregår i periferien af en given aktivitet, men såfremt vi skal skabe viden om deres egen oplevelse af at høre til et fællesskab, må vi have en dialog med børnene.

Fase 3 – Refleksion i team

Resultaterne af den empiriske kortlægning i fase 2, der er tilvejebragt gennem observation og samtaler med hjælp fra en eller flere kollegaer, skal nu bringes tilbage til teamet eller gruppen af pædagogisk professionelle omkring en klasse/børnegruppe. Gennem refleksion i teamet omhandler fase 3 en systematisk gennemgang af den viden, der er skabt gennem den empiriske kortlægning i fase 2. Evalueringsskemaet – Tegn på god inklusion – lægger ikke op til en specifik refleksionsmetode, men understreger alene, at teamet gennem en reflekterende og undersøgende dialog gennemgår inklusionens tre dimensioner og søger at identificere mønstre. "Dialogværktøjet" kan med fordel anvendes.

Der kunne eksempelvis være tale om en elev, hvor der viste sig det mønster, at der var en overvægt af svar i rubrikken uenig, hvilket indikerer, at indikatorerne for god inklusion i forhold til den psykiske inklusion, det vil sige elevens oplevelse

af at være inkluderet i et fællesskab, ikke kan imødekommes. Ligeledes kunne et eksempel være, at der viste sig det mønster i observation og vurdering af samlingsstunden, at der var en overvægt af svar i rubrikken "det gør vi ikke" eller "det gør vi nogle gange", hvilket indikerer, at indikatorerne for god inklusion i forhold til den sociale og psykiske inklusion ikke viser sig. Det kan være, børnene ikke får at vide, hvad der skal ske i samlingsstunden eller ikke forstår, hvad der skal ske senere, hvilket skaber uro og får pædagogen til at ændre aktiviteten – ikke ud fra børnenes behov, men ud fra sine egne behov.

Disse mønstre kan således sammenholdes med de hypoteser, der blev fremsat i forbindelse med problemidentifikationen i fase 1, hvilket kan rumme et forklarende potentiale.

Fase 4 – pædagogiske tiltag og inkluderende bestræbelser

Evalueringskemaet i forbindelse med tegn på god inklusion skal bidrage til lærerens og pædagogens muligheder for at skabe systematiseret viden om inklusion og inkluderende processer. Det er ikke en implicit del af evalueringen at fremkomme med mulige pædagogiske tiltag, men alene at rammesætte den systematiske evaluering af inklusion. Således er fase 4 afhængig af den enkelte leder, pædagog og de enkelte teams pædagogiske kompetencer, viden og dømmekraft. Afhængig af den viden, der er skabt gennem anvendelsen af evalueringskemaet, vælges forskellige pædagogiske tilgange og interventioner.



